



NATÁLIA DE BORBA PUGENS

**DA CULTURA DA INFÂNCIA À CULTURA DIGITAL: REFLEXÕES SOBRE O
BRINCAR**

CANOAS, 2020

NATÁLIA DE BORBA PUGENS

**DA CULTURA DA INFÂNCIA À CULTURA DIGITAL: REFLEXÕES SOBRE O
BRINCAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a. Elaine Conte.

Orientação: Dra. Elaine Conte

CANOAS, 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P978a Pugens, Natália de Borba.

Da cultura da infância à cultura digital [manuscrito]: reflexões sobre o brincar / Natália de Borba Pugens – 2020.

92 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.

“Orientação: Prof^a. Dra. Elaine Conte”.

1. Cultura da infância. 2. Brincar. 3. Tecnologias digitais. 4. Saúde. I. Conte, Elaine. III. Título.

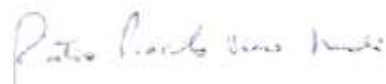
CDU: **316.62-053.2**

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

NATALIA DE BORBA PUGENS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Cátia Piccolo Viero Devechi
Universidade de Brasília



Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto
Universidade La Salle



Prof. Dra. Esther Caldino Mérida
Universidad La Salle México



Prof. Dr. Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Prof. Dra. Elaine Conte
Orientadora e Presidenta da Banca - Universidade La Salle

Área de concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 23 de dezembro de 2020.

RESUMO

A pesquisa discute a cultura da infância em meio ao mundo digital, por meio de reflexões acerca das tecnologias digitais, do corpo e do brincar infantil, a partir de um estudo das produções em teses e dissertação do Brasil, e faz parte do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle/RS. A pesquisa é de natureza qualitativa e interdisciplinar, adotou-se a abordagem hermenêutica e de uma revisão de literatura. Tais reflexões partem de importantes autores que se relacionam com a discussão sobre educação, infância e tecnologia como Winnicott (1975), Türcke (2012), Benjamin (2009), Adorno (1995), Corsaro (1997), Freire (1997) e Esteban Levin (2007). Trata-se de pensar as conjecturas do contato precoce da infância com as satisfações imediatas das tecnologias, os riscos psicoafetivos e sociais do mundo digital, em meio aos problemas da virtualização do próprio tempo robotizado por máquinas de inteligência artificial, que funcionam como próteses reflexivas à construção da subjetividade infantil e de seus conhecimentos que precisam ser estimulados nos vínculos e relações humanas. A pesquisa gira em torno das seguintes questões: De que maneira as tecnologias digitais repercutem no ato de brincar infantil e impactam na saúde das crianças? Como podemos repensar as culturas da infância frente às questões complexas do mundo digital em todas as instâncias da vida? Com isso, o estudo mapeou as produções discentes de teses e dissertações, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no período de 2010 a 2020, que abordavam os estudos da infância, do brincar e das tecnologias digitais, buscando compreender como esses trabalhos associaram o brincar em discussões teóricas para pensar as problemáticas atuais. Estabeleceu-se três eixos para pensar e interpretar os enfoques dos trabalhos coletados, a saber: 1. *Relações entre infância e mídias e o uso excessivo das telas*; 2. *Tecnologias digitais como uma forma de empoderamento da infância*; 3. *Tecnologias digitais e os desafios à cultura da infância contemporânea*. Constatou-se como resultados, a escassez de estudos com a abordagem em discussão no campo da educação e áreas afins, ainda, que há paradoxos, armadilhas e esfacelamentos para os sentidos e tempos da infância via tecnopresença, que pode reduzir toda diferença e as linguagens da infância a algoritmos, com riscos para a saúde e a percepção das crianças.

Palavras-chave: Cultura da Infância, Brincar, Tecnologias digitais, Saúde.

ABSTRACT

The research discusses the culture of childhood in the midst of the digital world, through reflections about digital technologies, the body and children's play, from a study of productions in theses and dissertations in Brazil, and is part of the Study Center on Technologies in Education (NETE/CNPq), from the Graduate Program in Education at La Salle University/RS. The research is of a qualitative and interdisciplinary nature, the hermeneutic approach and a literature review were adopted. Such reflections come from important authors who relate to the discussion on education, childhood and technology such as Winnicott (1975), Türcke (2012), Benjamin (2009), Adorno (1995), Corsaro (1997), Freire (1997) and Esteban Levin (2007). It is about thinking about the conjectures of early childhood contact with the immediate satisfactions of technologies, the psycho-affective and social risks of the digital world, amid the problems of the virtualization of robotized time itself by artificial intelligence machines, which function as reflective proposals to construction of children's subjectivity and their knowledge that needs to be stimulated in human bonds and relationships. The research revolves around the following questions: How do digital Technologies affect children's play and impact children's health? How can we think childhood cultures in the face of complex issues in the digital world in all aspects of life? With this, the study mapped the student productions of theses and dissertations, at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, from 2010 to 2020, which addressed the studies of childhood, playing and digital technologies, seeking to understand how these works associated playing in the theoretical discussions to think about current issues. Three axes were established to think and interpret the focuses of the collected works, namely: *1. Relations between childhood and media and the excessive use of screens; 2. Digital technologies as a form of childhood empowerment; 3. Digital Technologies and the challenges to contemporary childhood culture.* As a result, the scarcity of studies with the approach under discussion in the field of education and related areas was found, as well, that there are paradoxes, pitfalls and stumbling blocks for the senses and times of childhood via technopresence, which can reduce any difference and languages. From childhood to algorithms, with health risks and children's perception.

Keywords: Childhood Culture, Playing, Digital Technologies, Health.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar sou grata a Deus, por um dia ter enviado Jesus e nos ter dado a oportunidade de ter vida eterna ao lado dEle. Agradeço por seu amor, sua graça e sua misericórdia na minha vida, pois não foi nada fácil chegar até aqui! Por ser meu amigo, meu Pai, meu protetor, meu grande Mestre. Essa caminhada não teria tido sucesso sem Ele, já que os houveram muitos dias difíceis! Ele me sustentou em cada madrugada e me iluminou em cada escrita, por isso este trabalho é dedicado à Ele, o autor da vida, meu Salvador! Deus colocou em minha vida pessoas extraordinárias que foram essenciais nessa jornada. Meus pais Elenice e Leonardo, obrigada por lutarem a vida inteira para que eu tivesse uma boa educação. Obrigada por me incentivarem e por acreditarem em mim, mesmo quando eu mesma não acreditava, sendo assim, esta vitória é nossa! Meus sinceros agradecimentos à Universidade La Salle e a CAPES pela bolsa concedida, sem ela este sonho não teria sido realizado neste momento. À professora Dra. Elaine Conte por me introduzir no mundo das pesquisas e por acreditar em mim, pelas orientações durante o desenvolvimento dessa pesquisa, mas principalmente por sua paciência e incentivo. Aos meus irmãos Angélica e Tiago, muito obrigada pelo amor e compreensão nos dias que estive ausente, pela ajuda nas madrugadas e nos momentos críticos. Agradeço ao meu afilhado Bernardo, por ter sido a grande razão da problemática deste estudo. Também agradeço às minhas tias Edinilce e Eronilce, por sempre me apoiarem nos momentos mais difíceis. Agradeço à minha amiga Camila, por seu apoio e incentivo quando estive desanimada, já que suas palavras sábias vinham sempre quando eu mais necessitava. Agradeço à minha psicóloga e amiga Marisa Klitze por me ajudar a manter minha saúde mental enquanto o mundo desmoronava em meio a uma pandemia. À minha amada família Orling por todo o cuidado e amor. Ao meu grande amigo de pesquisa Adilson Cristiano Habowski, por sua ajuda, seu incentivo, seu tempo e paciência, pois esteve sempre me ensinando e me auxiliando nos estudos desde o início de minha caminhada acadêmica. Agradeço ao professor Dr. Cléber Ratto, pela grande contribuição que fez em minha pesquisa através de suas aulas e suas considerações em meu exame de qualificação que auxiliaram no melhor desenvolvimento do trabalho. Agradeço à todos os membros de minha banca, pelo olhar atento e por aceitarem compor a banca examinadora. Aos grandes amigos e parceiros que conheci por meio do grupo de pesquisa NETE/CNPq e a todos que de alguma forma contribuíram, muito obrigada! SOLI DEO GLORIA!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: RECONHECENDO A TEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO.....	9
1.1 Caracterização do Estudo	15
<i>1.1.1 Problema de Pesquisa</i>	<i>15</i>
<i>1.1.2 Objetivos da pesquisa</i>	<i>15</i>
2 REVISÃO TEÓRICA: CULTURAS DA INFÂNCIA, TECNOLOGIAS E SUAS RELAÇÕES.....	17
2.1 A infância e a indústria cultural.....	17
2.2 A criança, o brincar e o brinquedo: do real ao virtual	23
2.3 A saúde infantil em questão: compulsão, distração e dependência tecnológica	32
2.5 Pedagogias da infância e os artefatos tecnológicos	44
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	53
3.2 Elementos Da Pesquisa.....	56
4 OLHARES DIALÓGICOS SOBRE OS TRABALHOS CATALOGADOS.....	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – EXPERIÊNCIAS POTENTES E DESLOCAMENTOS DO OLHAR.....	80
REFERÊNCIAS.....	85

1 INTRODUÇÃO: RECONHECENDO A TEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

Pensar a infância, seus conceitos, singularidades, o papel da linguagem e das interações sociais na construção dos sentidos da infância, bem como a alteridade enquanto construção da identidade e de suas metamorfoses no cenário contemporâneo, implica lançar luz à criança como protagonista, pois está mergulhada na cultura, nos espaços digitais e nos tempos, de um *olhar humano que é sempre metafórico* (BENJAMIN, 2002; QVORTRUP, 2011; NOGARO; JUNG; CONTE, 2018; HABOWSKI; CONTE, 2020b). O conceito de infância e o entendimento das infâncias em diferentes países muda e traz paradoxos (no passado era homogêneo com base na segregação adulto-criança) ao longo dos tempos. É notável perceber que os processos de autonomia humana acontecem desde a infância.

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade. (FREIRE, 1997, p. 120-121).

Vale assinalar que a cultura da infância contemporânea está permeada por inúmeros desafios da esfera social e do saber tecnológico que não experimentávamos em outros tempos, cujos reflexos são projetados das relações dos adultos. Tais relações influenciam a ação performativa com as tecnologias digitais que as crianças desenvolvem no seu cotidiano. A infância é intensamente ancorada na curiosidade, espanto, (inter)dependência e no entrecruzamento de fronteiras geográficas, o que pode gerar um sentimento de pertencimento ao mundo que é subjacente à construção e integração da identidade. “Historicamente, a Educação Infantil tem suas práticas marcadas pelo caráter assistencialista e compensatório do cuidado adulto-familiar na relação educativa”, mas hoje vem ganhando outros horizontes de pesquisa para o desenvolvimento de uma *cultura da infância*, a partir do viés da própria construção cultural que passa pelo corpo de experiências (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2005; BORGES; CONTE, 2019, p. 196). Ainda, de acordo com Faria, Demartini e Prado (2005, p. 29), em relação à produção de metodologias de pesquisa com crianças, a UNESCO definiu que 1979 seria o Ano Internacional da Criança, o que resultou em produções importantes utilizadas até hoje sobre a cultura da infância e as pedagogias, ou seja, uma outra perspectiva que “exige o descentramento do olhar do adulto como condição essencial para perceber a criança”.

Diante disso, o objetivo desse trabalho é de mapear as produções recentes, em teses e dissertações, que abordam a infância, o brincar e as tecnologias, buscando compreender as relações das crianças com o mundo virtual, bem como seus impactos à saúde da criança que têm envolvido os processos de desenvolvimento humano e as performances¹ das crianças no mundo digital. Para Freire (1992), não existe interpretação desconectada do mundo em que vivemos apesar do limitado uso das tecnologias digitais com significado e sentido pedagógico. O problema é que o senso comum pedagógico acredita que a simples posse do saber técnico gera conhecimento (técnicas de leitura, desenho, escrita, etc.), mas, na verdade, simplesmente provoca o pensar ingênuo, a adaptação, a acomodação e a assimilação dos instrumentos culturais. Nesse contexto, o diálogo implica a geração de um pensar crítico como uma forma de ser e interagir, pois quando não há comunicação também não existe educação, assim como não ocorre a produção de novas subjetividades e alteridades capazes de um projeto transformador de experiências sociais evolutivas.

Além disso, discutir a questão da performance digital no agir da infância permite lançar um novo olhar sobre o conhecimento social gerado pelas tecnologias nas relações entre os diversos sujeitos, práticas e construções humanas. Daí o esforço desta pesquisa para pensar as tecnologias no encontro com o múltiplo das práticas (inter)subjetivas da infância, como uma aventura de sensibilidades, para além da instrumentalidade técnica e da autossuficiência do trabalho pedagógico que é incompatível com o diálogo e com as novas políticas educacionais da educação básica (BRASIL, 2017). Nesses termos, cabe trazer as qualidades das sensibilidades em relação à cultura da infância, do diferente, do outro, em meio ao saber tecnológico, que seria a ponta do *iceberg* em relação às diferentes linguagens e aprendizagens sociais da infância, aos processos de construção do conhecimento pedagógico. Este é sempre (re)construção e desafio ao conhecimento cuja finalidade é a produção de aprendizagens, pois envolve os múltiplos trajetos, visões de mundo, sensibilidades e processos das novas relações e percepções sociais do tempo presente.

Uma destas tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se

¹ Adotamos o conceito de performance, parafraseando Conte (2013, p. 82), “na perspectiva do uso comunicativo da linguagem que agrega todos os produtos da cultura, da arte, da vida cotidiana, da literatura, do cinema, como elementos linguísticos para encontrarmos respostas às perplexidades do mundo”. Trata-se, aqui, de olhar o ato de brincar como uma ação performativa, artística e filosófica do conhecimento, pois o brincar traz sentidos e experiências motivadas com o outro, na arte de se manifestar com crianças, uma proposta de formação de sujeitos criadores de performances próprias em comunidades de investigação desde a infância. No processo educativo, o conhecimento tem sua forma de expressão na linguagem da expressividade humana, e não em receitas prontas de verdades instituídas (CONTE, 2014).

como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1997, p. 46).

Nesse sentido, Freire (1982) chama a atenção para o fenômeno da objeção da consciência em relação às tecnologias na educação, que gera impactos individuais e sociais, chegando a dizer que a pedagogia poderá repetir o modelo mercadológico se os processos pedagógicos não superarem determinados mitos da obediência cega e condicionamentos, que privam os sujeitos de pensar as normas e os relacionamentos gerados pelas experiências com as tecnologias, como a do consumismo que reproduz e alimenta a tecnologia mitificada no campo da Educação Infantil. A grande questão recai sobre o modo como as culturas infantis têm utilizado os aparatos tecnológicos como movimento constante, fruidor, que atravessa o ser humano na dimensão da experiência com o outro. O mero *saber fazer*, sem promover o (auto/re)conhecimento como movimento de transformação nos laços as tradições e a própria experiência de interação com o outro pode causar a instrumentalização da linguagem desde a Educação Infantil, impossibilitar as relações e vínculos interpessoais/afetivos e gerar um distanciamento entre a criança, o outro, a natureza e o mundo. Bernard Charlot (2014) defende que o professor aceita a mudança e se esforça para que ela de fato aconteça, mas, quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais voltados estão para a própria sobrevivência, *esvaziando o sentido da inovação*. Nas palavras de Charlot (2014, p. 1):

Ser Professor(a) sempre é um desafio, sejam quais forem a sociedade e o contexto. [...] As formas como se desenrola esse desafio e se vivem essas contradições são relacionadas com o contexto social e cultural. Estamos vivendo, na sociedade contemporânea, profundas mudanças na relação com o desejo e na relação com o saber. Além disso, essa sociedade está pedindo ao Professor cada vez mais coisas, muitas vezes vagas e até contraditórias. Por exemplo, o Professor deve ser construtivista em uma escola organizada para práticas tradicionais e com alunos que querem, antes de tudo, passar de ano. O que fazer? Chorar? Ou considerar que o trabalho do Professor, na sociedade contemporânea, é, ao mesmo tempo, impossível de ser feito e mais importante do que nunca. E, talvez, mais interessante....

Frente ao contexto de luta e de crise da educação em todas as instâncias, inclusive para garantir os direitos da infância de dizer a palavra e de ser ouvida em relação aos seus saberes, emoções, sensibilidades, diferenças e transgressões, lançamos as seguintes inquietações: Como incentivar um trabalho pedagógico que propicie aos educandos novos campos de percepção acerca das experiências com as linguagens e tecnologias digitais desde a infância? De que forma seria possível construir o necessário diálogo intercultural dando visibilidade às singularidades e às diferenças culturais da infância presentes nas escolas e nos mundos?

Já dizia Paulo Freire (1997) que não podemos homogeneizar as culturas e os processos pedagógicos, uma vez que o contexto precisa ser relacionado para a compreensão do que está em questão. Assim, as condições materiais desfavoráveis que os educandos das periferias e os filhos de trabalhadores experimentam diante de sistemas alienantes de (re)produção, por exemplo, das precariedades salariais, habitacionais, de alimentação, da falta de recursos e tempo com os pais para as atividades de leitura da palavra, além da defasagem formativa, convivência com a violência, morte, tudo isso marca e constitui a cultura infantil em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

Novos brinquedos foram surgindo com todo o avanço tecnológico, distintas brincadeiras e com tudo isso novas formas de ser e de reproduzir a cultura infantil. Levin (2007) conceitua essa nova fase da infância na contemporaneidade como *infância virtual*, pois, para o autor, cada vez mais a infância se conecta ao mundo virtual e se afasta do mundo real, da concretude da vida. Ao buscar um aprofundamento maior sobre as razões da infância contemporânea estar se tornando uma *infância virtual* (LEVIN, 2007), além da questão evidente, aqui já esboçada, do avanço tecnológico, pela qual nossa sociedade tem vivenciado nas últimas décadas, é necessário refletir acerca da crise da educação, que Arendt (2005) traz em seus estudos. Para a autora, tal crise perpassa a relação tênue que é possível vislumbrar entre adultos e crianças, pela qual os primeiros têm adotado uma conduta menos autoritária e incisiva, o que para a pensadora demonstra falta de responsabilidade e despreparo perante sujeitos que pouco sabem sobre o mundo e que terminam decidindo desde muito pequenos o curso próprio de sua vida. Mitrovitch (2007), em busca de compreender esta questão apresentada por Arendt, defende a ideia de que o homem moderno se recusa em assumir sua responsabilidade, o que termina gerando, segundo a autora, uma crise de autoridade, o que Arendt coloca da seguinte maneira:

É como se os pais dissessem todos os dias: – Nesse mundo, mesmo nós não estamos a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos nossas mãos por vocês. (ARENDR, 1988, p. 242).

Nesse sentido, para a autora, essa falta de instrução e de apresentação do mundo acaba gerando o que Arendt chama de *mundo da infância*, ou seja, um mundo que é gerenciado pelas próprias crianças. Neste mundo tudo é permitido, não há limites ou disciplina, já que são as crianças que decidem suas vontades. Ou seja, “baseada na lógica da vida privada, para a qual os direitos e nunca os deveres importam, a autoridade é ditada pela ótica da indústria cultural, quer dizer, pela ótica dos direitos do consumidor”. (MITROVITCH, 2007, p. 35-36). Diante dessa ausência de autoridade por parte das famílias e dos processos de educação das crianças,

talvez possamos entender um pouco mais dessa infância virtualizada que Levin (2007) faz referência. Cabe agora, nesse contexto anunciado em relação às formas de produção de vida das novas gerações, questionar acerca dos princípios e valores que estão regendo a educação das novas e plurais culturas infantis.

Durante minha graduação tive o privilégio de participar como bolsista de Iniciação Científica, da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do RS (FAPERGS), no Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/UNILASALLE/CNPq), coordenado pela professora Dra. Elaine Conte, o que me permitiu a aproximação com estudos que se dedicavam em discutir e entender o uso das tecnologias digitais em diferentes ambientes de aprendizagens, sendo eles formais, não formais ou informais, assim como toda a relação dialética que se desenvolve entre os sujeitos e as tecnologias digitais. Nessa caminhada como bolsista pude realizar inúmeras leituras sobre a temática das tecnologias digitais e suas aproximações/relações com a educação, o que culminou com a escrita de artigos, apresentações de trabalhos, entre outras oportunidades de aprendizagem construídas juntamente com o grupo de pesquisa. Tal experiência contribuiu para meu ingresso no curso de Mestrado em Educação, para que assim pudesse continuar os estudos já iniciados.

Para a escolha da temática de investigação fui fortemente questionada por minha orientadora desde o Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em Pedagogia, para que eu pudesse identificar algo que me inquietava (uma problemática) e que me provocava o desejo de investigar no campo da educação. Diante dessa busca incansável por algo que ganhava outras dúvidas e mistérios fui seduzida pela temática da infância. Tal inquietação surgiu com os estudos sobre a Pedagogia Científica e foi ganhando ainda mais relevância no campo de pesquisas das tecnologias digitais e suas relações com a educação. Assim, me deparei com inúmeras problemáticas educacionais nesse campo somadas ao desejo de investigar e compreender um pouco mais das relações estabelecidas entre as crianças e os impactos dos aparatos tecnológicos do mundo digital, bem como essa influência na formação cultural e na (inter)subjetividade desde a infância. Contudo, na busca por me aprofundar na temática escolhida e no anseio em estabelecer um problema de pesquisa fui extremamente influenciada por minha experiência de vida, em dois momentos distintos de minha trajetória.

O primeiro momento foi por uma criança de meu convívio que estava ganhando minha atenção e minha preocupação por sua relação profunda de dependência com um aparato tecnológico, neste caso, o aparelho celular, que tinha a seu alcance praticamente em tempo integral. Tal acesso irrestrito a um objeto morto-vivo e os impactos disso na vida desta criança foi motivo de grande contradição e provocação para mim, assim como a causa de inúmeros

diálogos e conflitos com seus responsáveis, cuidadores ou com quem ousasse lhe atrapalhar durante o período de isolamento com o celular.

A partir disso, passei a observar a criança durante o tempo que compartilhávamos em meu núcleo familiar e percebi seu distanciamento dos brinquedos que lhe eram oferecidos, das brincadeiras que era convidada a participar e de qualquer forma de interação para que ocorresse manifestações externas, em relação à experiência com as pessoas ao seu redor. Nada ganhava a sua atenção e tempo, somente a sedução e a solidão do celular, o que passou a se tornar uma preocupação também para sua família. Para a criança tudo passou a ser urgente com situações de desequilíbrios e instabilidades emocionais, e a família percebeu padrões de comportamentos violentos na criança, que ao investigar o conteúdo acessado verificou que se caracterizava, na maioria das vezes, por jogos violentos que envolviam armas e lutas. Depois de um longo período, os pais decidiram estabelecer limites quanto ao tempo de uso desta tecnologia e do conteúdo acessado, o que provocou um imenso sofrimento e irritabilidade na criança que chorava e implorava pelo uso do aparelho. Neste momento percebi que a situação era complexa e delicada, pois afetava a formação da (inter)subjetividade dessa criança que ainda não tinha 6 anos de vida e já manifestava uma dependência tecnológica e uma compulsividade pelo uso do celular. Esta experiência confirmou minha curiosidade epistemológica em pesquisar sobre as culturas infantis em diálogo com as performances digitais produzidas em pesquisas recentes sobre a temática. Também, as patologias geradas pelo uso excessivo e sem moderação desses instrumentos culturais causavam grande perturbação psicossocial na vivência de crianças próximas, tendo um forte impacto na educação.

O segundo momento que corroborou com a construção da problemática de pesquisa foi em uma escola onde trabalhei durante meu primeiro ano no curso de mestrado, durante o período que pensava sobre a presente pesquisa. Nesta atuação profissional pude ouvir o relato de duas mães que tiveram que buscar auxílio médico e psicológico para seus filhos. Estes haviam desenvolvido uma dependência tecnológica em forma de síndrome dispersiva do próprio tempo de vida e de convivência com os outros, pelo uso excessivo do celular/*smathphone* e do computador, manifestado por menções ao isolamento e afastamento do mundo real. Com base nas motivações descritas acima, o presente estudo propõe uma discussão sobre os impactos das tecnologias digitais na cultura da infância, bem como suas repercussões nos ambientes formais de aprendizagem. É notável que as tecnologias digitais fazem parte da vida das crianças, sendo expostas mais do que deveriam e isso gera, muitas vezes, uma dependência digital. Ainda, a influência da indústria cultural demonstrada no excesso de informações de forma rápida e intensa causa a imediaticidade acima de tudo, sem

tempo para a memória da informação e das recepções cognitivas e socioemocionais das infâncias (ADORNO, 1995; BELLONI, 2007).

Por tudo isso, é de suma importância pensar sobre o sentido da infância em meio aos problemas e consequências dessa dependência tecnológica à construção da (inter)subjetividade infantil, pois precisam, fundamentalmente, ser estimulados nos vínculos e relações humanas. A simples coexistência das tecnologias digitais na infância causa paradoxos, pois, por um lado, o uso de forma excessiva e despreparada pode trazer riscos para a saúde física, cognitiva, emocional e psicológica das crianças. E, por outro, quando as tecnologias são compreendidas e manuseadas com os adultos, em forma de uma leitura de envolvimento educativo, podem ser benéficas ao desenvolvimento da imaginação infantil e da construção de aprendizagens críticas e de abertura vinculante ao mundo social. Nesse sentido, o estudo busca também compreender como as tecnologias digitais impactam as culturas infantis e em suas performances cotidianas, repensando o sentido da infância, com base principalmente nos pensadores Esteban Levin (2007) e Walter Benjamin (2009).

1.1 Caracterização do Estudo

1.1.1 Problema de Pesquisa

Diante da temática abordada, estabelecemos a seguinte questão norteadora: De que maneira as tecnologias digitais repercutem no ato de brincar infantil e impactam na saúde das crianças?

1.1.2 Objetivos da pesquisa

Objetivo geral:

Mapear as produções discentes de teses e dissertações, no período de 2010 a 2020, que abordam os estudos da infância, do brincar e das tecnologias digitais, buscando compreender como esses trabalhos associam o brincar em discussões teóricas para pensar as problemáticas atuais.

Objetivos específicos:

- a) Investigar e categorizar nas produções da área as correspondências construídas sobre a cultura da infância e da cultura digital, contextualizando a influência da indústria cultural e das mídias nas formas de brincar e na experiência cotidiana.

- b) Debater as relações da infância com os artefatos tecnológicos na produção do conhecimento teórico e no contexto atual, reconhecendo a emergência dos novos brinquedos digitais como campos de experiência e seus efeitos na saúde da criança.

- c) Compreender as relações do ato de brincar com a cultura digital e suas metáforas no mundo contemporâneo, repensando a infância na complexidade de olhares e conexões educacionais.

- d) Interpretar os significados e sentidos do ato de brincar na vida infantil, tecendo um inventário de pedagogias que pensem as tensões da infância no mundo digital.

2 REVISÃO TEÓRICA: CULTURAS DA INFÂNCIA, TECNOLOGIAS E SUAS RELAÇÕES

2.1 A infância e a indústria cultural

Na busca por compreender um pouco da historicidade da infância é necessário termos em mente que os estudos que se dedicam à cultura da infância são recentes, embora Walter Benjamin (2002) já escrevia sobre o olhar humano das crianças por metáforas. Segundo o pensador, a criança cria sentidos a partir de coisas e objetos, representando o princípio da relação com o mundo a sua volta por meio de experiências². Além disso, defendia que qualquer conceito no início era uma metáfora. Assim como Theodor Adorno (1995) representa o princípio relacional da vida humana voltado para a tenra idade, em seus conceitos de imitação, de jogo, de vontade de ser diferente, cujas utopias da infância podem projetar e movimentar a autocrítica desde que a educação esteja voltada à reflexão e ao enfrentamento da barbárie.

O lar, a pátria da infância, já é para Adorno a expressão dialética do pensamento esclarecido que resguarda momentos de resistência ao amparar na subjetividade, não totalmente reificada, momentos racionais e irracionais (VAZ, 2006). Ou seja, o pensamento na infância ao alcançar certa fruição mimética e imaginativa apresenta também as contradições que marcam a razão esclarecida, entretanto, sem falseá-las, nem tanto por autenticidade, mas porque o corpo – ainda não domesticado – brinca, mimetiza e, assim, transforma por meio do jogo o conteúdo ideológico social que com o passar dos anos aprendemos a justificar, geralmente, negando-o. (SALGADO, 2019, p. 04, grifos no original).

Philippe Ariès, em 1982, possibilita uma ampliação da compreensão a respeito da infância em seus diferentes contextos, como uma fase única da vida, dando assim maior visibilidade à natureza histórica do ser humano até então esquecida ou menosprezada (ARIÈS, 2006). Outra referência importante nos estudos da infância é Qvortrup (2010, p. 786), em suas palavras: “a noção de infância não considera a criança individual, e sim arranjos legais, espaciais, temporais e institucionais voltados às crianças em uma determinada sociedade”. Acrescenta a isso, a seguinte defesa:

Podemos falar de infância como um fenômeno social, como uma construção social ou algo parecido. Sua forma ou arquitetura depende de parâmetros como economia,

² “O conceito benjaminiano de experiência (*Erfahrung*), com o qual Adorno parece compartilhar, se depreende, antes de tudo, da possibilidade de se perder nos objetos do presente e, por isso, se conectar com a tradição, comunicando a história do geral que compõe o momento particular e que na infância se expressa na efemeridade do instante. A experiência que se encontra enfraquecida nos tempos modernos pelos impedimentos para a fruição entre o particular e o universal, bem como a narração deste momento, se torna possível para a criança quando o corpo (os sentidos) permite certa materialização do movimento mimético ao transformar brinquedos e brincadeiras num ritmo que conta com a repetição” recriada (SALGADO, 2019, p. 6).

tecnologia, cultura, atitudes adultas etc., e da interação entre eles. Visto que esses parâmetros mudam e assumem continuamente novas configurações, a infância nunca é a mesma – mesmo que seja da mesma natureza. (QVORTRUP, 2010, p. 786).

Para Levin (2007), a infância é uma etapa de crescimento, de desenvolvimento de diferentes estruturas, de formação global em diversos aspectos. Trata-se de um tempo da vida humana que dura pouco, mas que é extremamente necessário para o exercício da imaginação criadora e para aprender a (con)viver, já que tudo isso depende das representações que a criança constrói na memória. Para o autor, nem sempre houve infância como hoje a conhecemos, visto que hoje ganha um espaço central no núcleo familiar e no mercado econômico. Ao falar da infância, como uma fase que deve ser vivida pelas crianças em sua plenitude, Levin explica que é nesta fase que as crianças produzem suas recordações, desejos e memórias, através do ato de brincar. Tais experiências relacionais concretas ficam guardadas e são levadas por toda a vida. Por isso, cabe ainda refletir sobre quais são as recordações e memórias afetivas que as culturas infantis estão guardando na contemporaneidade. Nessa perspectiva, a infância da atualidade vive em uma civilização tecnológica, “cercada por um fluxo incessante e multiforme de estímulos de muita diversa índole, imersa num universo de imagens ao mesmo tempo sedutor e perturbador” (LEVIN, 2007, p. 14). Corrobora com esse estudo, as análises de Fortuna (2018), ao declarar que são alarmantes e preocupantes os efeitos causados por meio das interações com os novos aparatos tecnológicos sobre os comportamentos das crianças e adolescentes, principalmente no que se refere à cultura lúdica. Desde sempre essas experimentações digitais estariam associadas à ausência do corpo, do pensamento e da realidade, pois, “a capacidade de criar, pensar e analisar criticamente estaria sendo afetada” (FORTUNA, 2018, p. 167). Nessa realidade virtual de inteligência artificial, as crianças acreditam que dominam os aparatos tecnológicos como o computador, o *tablet*, *smartphones*, entre outros. No entanto, não se dão conta que a verdade é que são dominadas por tais tecnologias que as oprime, aprisiona e restringe a experiências solitárias e individuais. Contudo, nessa aproximação das crianças com o mundo virtual, com a imagem, muitas vezes, “acabam por banalizar o sofrimento, a violência, o perigo, o horror, a dor, a morte, a sexualidade, o pudor, o amor” (LEVIN, 2007, p. 15). De acordo com os estudos recentes de Salgado (2019, p. 25, grifos no original),

A tecnologia *touch screen* pode arquivar ou *deletar* a interação da criança com sua infância, sua simulação de manifestações de amor e de ódio, seu narcisismo autorizado. Contudo, entregar-se à *realidade virtual* com vício e sem resistência revela o desejo, ainda que recalçado e anestesiado, de outra vida real em que algum calor afetivo quebre a frieza instaurada, a ponto de marcar a memória com sinais que possam salvar o que se passou e iluminar passagens racionais para a esperança da prometida infância.

Por sua vez, Qvortrup (2010, p. 785) defende que “não se pode subestimar o alcance e o significado do impacto na infância de parâmetros macroeconômicos, macropolíticos e macrosociais. A infância nunca mais foi a mesma depois dessa passagem pelo período de industrialização”. No que tange à necessidade do debate, cabe refletir por que a sociedade tem subestimado esses impactos citados pelos autores na cultura infantil, e como as crianças estão se formando e se reinventando de tempos em tempos. Uma prova disso é essa dominação, mencionada por Levin (2007), uma característica das mudanças e dos domínios culturais, que cada vez mais tem transformado a performance infantil. Dito isso, é importante pensar que estes parâmetros mencionados pelo autor são construídos e formados pelas concepções que o ser humano tem da vida e do mundo, que é fruto da concepção de infância de ontem. Infelizmente, percebe-se que a concepção de sociedade, sob a perspectiva do olhar adultocêntrico sobre a infância, circula e retoma práticas sociais que envolvem as crianças para que continuem tendo o mesmo papel de séculos atrás, ou seja, “o de matéria-prima para a produção de uma população adulta” (QVORTRUP, 2010, p. 787), e isso é visível nos discursos de pais, professores, escolas, enfim, da cultura em geral,

É por isso que sempre nos referimos a elas como nosso futuro ou como a próxima geração. Essa maneira de falar levanta inevitavelmente a suspeita de que a infância não é nosso alvo principal, mas apenas um instrumento para outras propostas. É uma resposta à pergunta que todos os adultos fazem a todas as crianças: o que você vai ser quando você crescer? Tipicamente, os adultos não estão interessados no que as crianças são enquanto crianças. (QVORTRUP, 2010, p. 787).

Diante do exposto até aqui, cabe retomar um pouco o papel da indústria cultural nesse cenário, que, segundo Adorno e Horkheimer (1986), seria corresponsável pela formação cultural da sociedade. O conceito de indústria cultural³, no livro *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*, representa uma dimensão do progresso que separa as pessoas, isolando pela comunicação os vínculos culturais, sendo que “a comunicação cuida da assimilação dos homens isolando-os” (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 183). A sociedade se encontrava deslumbrada e bombardeada pelas promessas de progresso do sistema capitalista, sobretudo, em relação aos produtos da indústria cultural. Os autores desenvolveram nessa obra a trajetória do ser humano em busca de evolução e esclarecimento, a ponto de tornar-se refém da própria

³ Ao cunharem o termo Indústria Cultural, Adorno e Horkheimer “pretendiam ressaltar a diferença entre os produtos de uma sociedade massificada que estabelecem a padronização como modo de vida, das expressões da cultura de massa ou arte popular. Para tal diferenciação, os autores discorrem sobre os mecanismos de ilusão impregnados nos meios de produção e sua difusão, cuja técnica ocupa o lugar central como provedora do sistema econômico, que por sua vez, se estrutura de cima para baixo para juntar segmentos diferenciados socialmente, igualando-os na constituição e solidificação desse sistema” (SALGADO, 2019, p. 8).

criação técnica, cuja racionalização excessiva contribuiu para a objetificação e desumanização. Nesse sentido, Adorno e Horkheimer (1969) fazem uma análise minuciosa sobre a função e a posição do esclarecimento na sociedade atual. De acordo com os pensadores, o homem sempre buscou dominar a natureza e usou a razão como instrumento disso, especialmente num cenário em que se busca a substituição do mito por verdades e inovações, como forma de buscar respostas mais exatas/previsíveis e colocar o homem na posição de superioridade. Assim, “o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (ADORNO; HORKHEIMER, 1995, p. 16). Diante disso, os produtos da indústria cultural se formam em torno das possibilidades de diversão e de dominação do mundo capitalista, as quais sutilmente objetivam ditar o consumo, as formas de subjetivação e os estilos de vida dos sujeitos.

Todavia, a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão, e não é por um mero decreto que esta acaba por se destruir, mas pela hostilidade inerente ao princípio da diversão por tudo aquilo que seja mais do ela própria. Como a absorção de todas as tendências da indústria cultural na carne e no sangue do público se realiza através do processo social inteiro, a sobrevivência do mercado neste ramo atua favoravelmente sobre essas tendências. (ADORNO; HORKHEIMER, 1969, p. 112).

Nesse viés, essa influência da indústria cultural perpassa as culturas infantis, e é notável que as performances infantis são influenciadas pelo que veem na televisão e por tudo o que as propagandas oferecem e induzem a desejar, por meio de toda a sedução e convencimento que as envolvem. Assim, é nítido que “o marketing aplicado pelos adultos para atrair e alienar a meninada transforma-se em peça fundamental do novo arcabouço industrial moderno” (LEVIN, 2007, p. 29). Com isso, “a indústria dedicada às crianças é que, com todo o seu poder mercantil global – cada vez mais concentrado nas mãos de empresas multinacionais hegemônicas, delimita o que é infantil, determina como deve ser a infância e onde ela há de refletir” (LEVIN, 2007, p. 29). De modo geral, as tendências infantis e os produtos que consomem são determinados pelo mercado econômico, pelo que se vende mais, pelo que dá mais lucro às empresas, em vista da estruturação consumista da infância e do seu futuro (LEVIN, 2007). As mídias digitais entram como promotoras de tudo isso que faz parte da indústria cultural e, infelizmente,

A profusão de imagens de publicidade na televisão carregadas de voluptuosidade e destinadas à infância, erotiza o corpo e as atividades das crianças a ponto de identificá-las com um modelo adulto, sensual, desejável, ideal que elas não só aspiram a reproduzir, como têm de cultivar, mediante objetos, produtos culturais, roupas, perfumes. (LEVIN, 2007, p. 123).

A cultura contemporânea modela as performances da infância, criando e condicionando a criança a um outro mundo, o qual tem a comunicação digital como meio de usufruir o uso dos produtos. Assim, a prática da corporeidade e do prazer corporal que surge com as experiências da realidade concorrem com a tela e com o prazer do olhar, da experiência sem cheiro, sem sabor, sem mobilidade (LEVIN, 2007). “Os meios eletrônicos ganham sua força de abrangência mundial e de poder conectar a humanidade, apenas a expensas de que eles, com perfeição descontextualizam e isolam os sentidos e as vivências numa medida que nunca fora atingida na época da imprensa” (TÜRCKE, 2008, p. 35). A partir disso, ressaltamos que desde a primeira infância os bebês são expostos às imagens televisivas e aos esquemas de atenção e dispersão das tecnologias que promovem o vício do audiovisual. Ao interferir e marcar drasticamente a cultura infantil por práticas mais digitais do que reais,

O modo de vida das crianças vai mudando em ritmo desenfreado, acompanhando o dos avanços tecnológicos, aos quais se adapta rapidamente. Quando são dominadas pela opacidade técnica, as crianças reproduzem a uniformidade sem mediação e agem diretamente, brincando e pensando cada vez menos. O avanço digital chegou às mãos da criança que, a partir dali, em vez de brincar, entra no sistema da mídia proposto pelo mundo do adulto. (LEVIN, 2007, p. 72).

Nesse sentido, “em face dessa uniforme postura social, a criança reage inteligentemente: cria sintomas no corpo, rejeitando o modelo social inatingível e inapreensível que lhe foi destinado” e, com isso, “são frequentes os transtornos corporais, anorexia, bulimia, obesidade, estresse, violência, hiperatividade, déficit de atenção, insônia, problemas no desenvolvimento psicomotor e no esquema corporal” (LEVIN, 2007, p. 123). Ao que parece, a influência da indústria cultural desde a infância nas condições materiais de posse e consumo é representada também através do uso excessivo dos aparelhos eletrônicos. É tão forte e marcante na formação das crianças que a própria família tem perdido seu espaço, seu tempo de intimidade e sua cumplicidade, características do vínculo parental.

A quantidade de horas que pais e filhos dedicam às telas, ao trabalho e aos especialistas em infância chama a atenção pela desproporção com o outro tempo, de intimidade e cumplicidade, de contato e desfrute filial, que é próprio do vínculo parental, familiar e social. A família deixou de ser o veículo privilegiado da transmissão geracional, papel que é desempenhado em geral pelos meios de comunicação social, cujas figuras de destaque, em muitos casos, viram modelos e parâmetros de identificação para a infância. (LEVIN, 2007, p. 124).

Nesse caso, percebe-se que o novo universo infantil vai sendo formado por essa indústria do consumo e da diversão que diariamente bombardeia os mundos das crianças, fazendo com que as crianças percam o interesse pelas histórias contadas e pelas experiências

das gerações anteriores (rompe-se a representação da confiança e do afeto no adulto), devido, em parte, a falta de tempo provocada pelo uso excessivo dos aparatos tecnológicos (BENJAMIN, 2002). Ocorre que em muitas famílias, em seu tempo ocioso em casa, que seria reservado para a interação e o diálogo, conserva-se o silêncio e a separação enfeitada, pois muitos adultos, em descompasso com a criança escondida e refugiada no mundo material, ficam em frente do computador ou televisor em seus quartos descansando ou trabalhando, enquanto as crianças ficam nos seus aparelhos tecnológicos de diversão e entretenimento, para assim não atrapalharem os pais. Esta separação e todo esse isolamento social e imaginativo, que ocorre entre adultos e crianças, pais e filhos, dentro de suas próprias casas, demonstra a recíproca indiferença e a cortina de fumaça nos relacionamentos familiares. Em vista disso, as crianças acabam não construindo as experiências (intelectual e sensível) necessárias à (re)conquista da própria infância com os adultos, isolando-se em termos de anseios e demandas socioafetivas, o que mostra a relação frágil que se constrói no vínculo parental (LEVIN, 2007).

Com isso, nessa carência de atenção da família e até de seus pares fora desse núcleo traz à criança angústias, carências de sinapses, de atos interpretativos e movimentação de imagens cujos sintomas reverberam em mal-estar da própria existência, porque não se estabelecem vínculos ou mesmo um campo de sentido saudável, amoroso, confiável e sensível com os adultos e familiares. Nesse ponto, “as crianças representam seus problemas, quando lhes é permitido, dramatizando sua angústia num espaço de ficção. Por isso, ao desacelerarem o tempo elas encenam, brincam representando” (LEVIN, 2007, p. 157). Brincam de gente grande, de serem policiais, médicos, professores, vendedores, pais e mães, de trabalharem, viajarem, entre muitas outras ideias e linguagens que surgem. Porém, quando não é permitido ou concedido esse espaço e tempo de brincadeira, caracterizado em ser algo único e precioso entre as crianças, “onde tem origem as representações que a representarão, começa a encarnar no corpo e em suas realizações o sofrimento de não poder se desdobrar, de não poder simbolizar-se” (LEVIN, 2007, p. 157). Na verdade,

O corpo é o primeiro brinquedo, o objeto que apresenta o prazer e o desprazer ao eu e, assim, se constitui como mediação nas relações consigo próprio, com o outro e com o mundo. É no corpo, em cada órgão sensorial, que a vida vai se materializando numa tensão travada entre o domínio da natureza e a humanidade, relação que, segundo Benjamin (2012a), consiste no domínio da técnica. (SALGADO, 2019, p. 7).

Vale destacar que o primado da linguagem tecnológica em relação à percepção da criança no momento da brincadeira, por exemplo, também dificulta as possibilidades abertas para o pensar, para a sensibilidade, para a interação social e a imaginação criadora, pois,

“entende-se que a relação entre corpo e técnica marca a infância em processos indissociáveis” (SALGADO, 2019, p. 7).

2.2 A criança, o brincar e o brinquedo: do real ao virtual

Ao refletir sobre o brinquedo e sobre todas as modificações que este passou ao longo dos séculos até a atualidade, percebemos que caminhamos por inúmeros lastros teóricos, mas para corresponder à emergência da temática aqui em voga é necessário ter em mente que o objeto-brinquedo, primeiramente, é uma criação do mundo adulto para o mundo da criança. Para tratar a difusão do conhecimento sobre o brincar da criança, a cognição e as tecnologias, reunimos aqui alguns diálogos pedagógicos que promovem o seu desenvolvimento, ganhando destaque com a força e ascensão do capitalismo, da burguesia, que defendiam a importância do desenvolvimento individual para o alcance do sucesso. A partir disso, surgem os brinquedos e objetos adequados para o mundo infantil, os quais eram fabricados artesanalmente para a diversidade das comunidades e narrativas locais. No entanto, logo foram substituídos com o advento da revolução industrial, por produtos replicados em forma de modismos pelas indústrias (reprodutibilidade da máquina), que passaram a fabricar em massa brinquedos de metal, bichos de pelúcia e outros materiais, a partir da confecção de brinquedos desmontáveis, mecânicos e em larga escala, traduzindo assim uma memória cultural do brinquedo dos vencedores (LEVIN, 2007). O que foi observado por Benjamin (2009, p. 91):

Considerando a história do brinquedo em sua totalidade, o formato parece ter uma importância muito maior do que se poderia supor inicialmente [...]. Com efeito, na segunda metade do século XIX, quando começa a acentuada decadência daquelas coisas, percebe-se como os brinquedos se tornam maiores, vão perdendo aos poucos o elemento discreto, minúsculo, sonhador.

Na segunda metade do século XX, o mundo industrial mais uma vez passa a modificar o mundo infantil com o advento do plástico, das produções em série que passam a produzir brinquedos de acordo com a idade das crianças, assim como passam a reproduzir objetos do mundo adulto em forma de brinquedos, o que, para Levin (2007), causou um grande impacto nos modos de ser criança. Para o autor existe uma grande diferença entre um brinquedo de plástico e um artesanal, que não é somente a questão do material que são feitos, mas, principalmente, do que representam. É evidente que “o material de plástico, cada vez mais refinado e elaborado, começa a determinar as brincadeiras e atividades das crianças, mitigando impensadamente o impulso inventivo que lhes é característico” (LEVIN, 2007, p. 23), o que

Benjamin (2002) descreve como algo que ocorre pelos brinquedos estarem cada vez mais atraentes. Com isso, “mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (BENJAMIN, 2002, p. 93). Nesse sentido, percebe-se que com os avanços tecnológicos os brinquedos foram interferindo sorrateiramente nas experiências infantis, a ponto de transformar a cultura infantil, que cada vez mais tem se tornado dependente do objeto. Com isso é importante notarmos que na fala de Benjamin, foi permeada por uma sociedade que vivenciava a grande a grande mudança da nova onda da industrialização, a tecnologização mecânica, pela qual trouxe uma grande mudança para o mundo infantil, já que os brinquedos ganharam diferentes tamanhos e cores, se tornando mais próximos da realidade, ocasionando com isso uma grande mudança nas culturas infantis. O que para Benjamin (2009) já foi uma infelicidade para a infância, pois ele observa que quanto mais primitivo for o brinquedo, ou o objeto que pode se tornar brinquedo, melhor será para a criança, pois é nessa precariedade que ela encontra espaço para a imaginação e criatividade. Trazendo para os tempos modernos, assim como Benjamin vivenciou uma grande revolução no universo infantil de sua época, da mesma forma, hoje vivenciamos uma nova grande mudança na sociedade e conseqüentemente na infância, a tecnologização digital, onde os brinquedos já nem imitam o real, mas ele mesmo se torna real, o que termina gerando que

A tendência atual faz com que o conhecimento como um todo fique na dependência do objeto, de modo que não mais será necessário que a criança descubra e encontre aleatoriamente o mundo que a circunda, pois bastará a ela brincar com o objeto-brinquedo para conhecer e aprender, reagindo a todos os estímulos ali contidos. A partir desse momento, sem dúvida, o objeto banaliza a busca, o acaso e a aventura infantil. (LEVIN, 2007, p. 23).

Por assim dizer, o brinquedo, passou a ser o protagonista da brincadeira e dos momentos de brincar, não precisando mais tanto da imaginação e da criatividade da criança, já que ele praticamente brinca sozinho, com todas suas cores, funções e destrezas. Em outras palavras, “a criança é privada do prazer de brincar inventando, de criar encenando ao acaso, ficando então fixa, imóvel, estática, enquanto o objeto é quem se movimenta, age, fala, canta, brinca e faz por ela” (LEVIN, 2007, p. 25). A partir da década de 90, a televisão e os videogames se destacam e se tornam influenciadores das culturas infantis, já que são ferramentas que propagam as ideologias do sistema e do mercado. Em seguida, os computadores e os *tablets* se destacam, porém, foi somente nas últimas décadas que presenciamos a grande revolução digital do último século: o advento dos *smartphones*. Assim surgem os novos brinquedos que tem ganhado cada

vez mais a atenção do público infantil. Vale destacar que “as novas tecnologias, a informática e as redes digitais causam, entre outros efeitos, a alienação da criança que se apega à tela – que cria e (re)cria uma realidade *virtual* pela qual a criança acaba sendo afetada” (LEVIN, 2007, p. 30, grifo no original).

Diante dos avanços científicos e tecnológicos na sociedade começa a se configurar um novo universo infantil que é manipulado cada vez mais pela indústria cultural e, nesse cenário, Benjamin (2002) percebe que a infância não está isolada, mas sim ela se desenvolve segundo a classe e o povo a que pertence. Daí que seus objetos e “os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um diálogo de sinais entre a criança e o povo” (BENJAMIN, 2002, p. 94), mostrando o poder que a indústria cultural exerce sobre as culturas infantis.

Os brinquedos, os jogos e as relações estabelecidas na infância, tal como analisaram Adorno (1971/1995; 1951/1992), e mais explicitamente Walter Benjamin (1994; 2002; 2002a), sofreram modificações radicais e apesar de na infância coabitarem os elementos que marcam o brincar como a forma de operar do pensamento da criança e as relações com os novos brinquedos tecnológicos, não se pode deixar de confrontar a materialidade atual que suporta as brincadeiras infantis. (SALGADO, 2019, p. 11).

Ao que parece, os novos brinquedos eletrônicos têm um funcionamento que se distingue dos sentidos humanos da interação, trazendo a vinculação de uma espécie de *véu tecnológico* na dialética *eletrônica-infantil*, que artificializa o mundo virtual das crianças, à medida em que “se excluem no *seu* mundo, nessa linguagem adulta-infantil da tecnologia digital-virtual que, em alguns casos, chega até a fragmentá-las e aliená-las” (LEVIN, 2007, p. 43). A infância preconizada pelo mundo globalizado da indústria cultural deixa marcas excludentes no universo infantil, visto que tais lógicas “exercem forte influência sobre os gostos, tendências e preferências da criança, determinando em grande parte os afazeres infantis e a *cultura* da infância” (LEVIN, 2007, p. 43, grifo no original). Nesse sentido, a lógica da exclusão pelo uso das tecnologias digitais fica questionada pela apropriação subjetiva do ato de brincar, já que a criança, “alienando-se na tela, ela constrói uma memória presente e reiterada na uniformidade, pensa e sente em imagens”, mas agora por linguagens de solidão, isolamentos e imobilidade de vivências do ser criança (LEVIN, 2007, p. 44). A brincadeira, as práticas sociais infantis que se constituem com o brincar, que promovem a interação da criança com o outro, com a natureza e com o mundo ao redor, estimulando a corporeidade, a criatividade, a socialização e o desenvolvimento saudável da infância, vem perdendo o seu espaço e valor de memória sociocultural diante dos brinquedos eletrônicos.

Nesta realidade, as crianças brincam cada vez menos e os brinquedos se constituem em objetos de valor, de posse e hierarquia. São brinquedos para possuir e não para brincar, pois não despertam a diversidade encantada da ficção e os mundos imaginários da infância em cena. Os *brinquedos para não brincar* estão na moda e são objetos de consumo no mercado global. (LEVIN, 2007, p. 49, grifos no original).

Na perspectiva de Levin (2007), no brincar a criança age através de um processo de representação e funcionamento cênico dessa performance brincante. Este último se trata de um fazer-infantil, um “brincar com o ato de representar que cria novas significações”, que vira de cabeça para baixo uma cadeira e a transforma em uma coroa, por exemplo. O que não ocorre, necessariamente, em todas as brincadeiras, já que depende de como esse brincar simbólico e formal é desdobrado em processos de aprendizagem, e se a criança está tendo liberdade condicionada ou não para interagir com os objetos e brinquedos que lhes são oferecidos como prática criativa ou narrativa de mundo. Por vezes, esse processo de representação cênica da criança pode ocorrer no momento da manipulação de um objeto, no próprio ato de brincar onde descobre uma nova representação, dando um outro significado ao objeto que não havia imaginado ainda, e que ela só descobre após começar a experimentação enquanto ato de aprender brincando. “O prazer no funcionamento da representação que sobrevirá no cenário lúdico encontra-se nesse mistério inconcluso de representar em devir, fazendo-se” (LEVIN, 2007, p. 52). Sob essa lógica, para uma criança pequena qualquer material pode se tornar um cavalo para cavalgar, ou como muitas vezes acontece, o funcionamento da representação aparece antes, como quando a criança cavalga com um objeto e depois se dá conta e assim passa a imaginar que o objeto pode ser, de fato, um cavalo. Com isso, na brincadeira a materialidade do brinquedo (objeto que pode ser ou não um brinquedo) passa a representar a imagem que a criança faz dela e estabelece no processo imaginativo, e nisso ela sente prazer, em elaborar esse efeito na sua mente, estimulando assim o raciocínio e a prática de narrar e criar outros mundos possíveis.

As crianças não brincam porque pensam, mas pensam porque brincam. É esse o modo ou esquema pela qual se relacionam fortemente como outro. Brincar é pensar; portanto, as crianças representam distanciando-se do carnal, ao mesmo tempo em que se ligam magicamente à realidade insubstancial. (LEVIN, 2007, p. 117).

Diante disso, na experiência infantil da brincadeira a liberdade condicionada foi exercida, pois ela só acontece quando “a substancialidade material dá lugar ao imaginário, condição para a existência subjetiva e a vida do brinquedo” (LEVIN, 2007, p. 53). Nessa perspectiva afetiva de reconhecimento comum ao ato de brincar, o funcionamento cênico da

representação supera a materialidade do objeto quando a criança passa a recriá-lo com sua imaginação. Dessa forma, percebe-se que no funcionamento da representação, as crianças podem, de maneira espontânea, dar vida à sua imaginação, às suas fantasias e assim estabelecem relações aproximativas e afetivas com o mundo que as envolve. Para Benjamin (2002, p. 85), “não há dúvida que o brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”. Levin (2007, p. 53) reforça esse argumento ao dizer que “é uma verdadeira imaginação ficcional viva em ação que cria o espaço-tempo do mundo infantil; ao criá-lo, a criança - no gesto atuante - é criada por ele”. Nesse processo performativo, brincante e aprendente, de acordo com Brougère (2008, p. 70):

A criança interioriza as formas imaginárias, o próprio processo da produção imaginária, apoiando suas próprias invenções em esquemas preexistentes [...]. Por meio de tal brincadeira a criança manipula e se apropria dos códigos sociais da transposição imaginária, manipula valores (o bem e o mal), brinca com o medo e o monstruoso, em suma, preenche as pulsões e os comportamentos individuais (comportamentos motores, fantasias) com conteúdos sociais, socializados e socializadores, através da comunicação que estes desenvolvem entre as crianças.

Tais tempos criativos citados acima se contrapõe hoje à realidade que se percebe nas práticas sociais da infância contemporânea, como já mencionamos anteriormente, mas que podemos retomar com a explicação de Levin (2007, p. 53):

Ver um cavalo na tela ou mesmo interagir com ele num videogame não é exercer o desejo oculto de ser outro, nem o funcionamento espontâneo da representação, nem muito menos colocar o corpo em cena para que, nesse cenário, uma imagem em ação ocorra como acontecimento desejante.

Assim, percebe-se o grande perigo que a cultura infantil está sujeita na atualidade quando está sendo privada de tal desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Segundo Levin (2007), é por meio do funcionamento da representação que se constrói, não só o prazer da corporeidade que envolve o brincar, mas também a possibilidade de desenvolver e acrescentar esquemas ao seu mundo representacional e ao seu universo simbólico. O brinquedo substituído pela imagem das telas pode “esgotar e esterilizar a faísca do desejo infantil” (LEVIN, 2007, p. 54). Ao ser banalizado, o ato de brincar deixa de ser condição de possibilidade para o fortalecimento de novas sinapses e campos de experiências a criança, pois enfraquece a movimentação de aprendizagens.

A imagem do corpo é sempre algo diferente do que aparece na tela, e o fato de confundir-se nela causa a estranheza de um ser sem surpresa; consumido, ele consome o tempo *poiético* e a possibilidade criativa. Não é uma experiência a ser reproduzida

com palavras, elas se constituem como pegadas secretas daquilo que, enquanto não for vivido, não tem propriamente existência. Daí elas serem contidas, esquecidas e posteriormente recuperadas, como núcleo vivo da experiência inspirada. Quando encena brincando, a criança é ao mesmo tempo objeto e sujeito da criação. (LEVIN, 2007, p. 128).

Tudo indica que com o brincar por meio das mídias eletrônicas, das imagens da tela, a criança continua construindo suas representações, no entanto, não são tão verdadeiras e vinculativas quanto as que se constroem na imaginação da criança. Isso porque elas são parte de representações exteriores a ela, prontas, que foram apresentadas à criança, sem muito afeto e prazer de criação. Nesse sentido, “não podem apreendê-la, apenas a adquirem sem a imprescindível potência infantil, aquela que certamente deixa marcas” (LEVIN, 2007, p. 54).

A brincadeira, o brincar, é algo que as culturas infantis reproduzem e reinventam ao longo dos séculos, também é uma forma da criança ressignificar suas vivências e aprendizagens. Em Winnicott (1975), por meio do brincar a criança inventa e cria um espaço potencial, para se expressar livremente suas emoções, opiniões, movimentando assim aprendizagens capazes de transformar sua própria realidade e de construir sua subjetividade. Afinal de contas,

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem de sua liberdade de criação. As brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada. (WINNICOTT, 1975, p. 79).

Muitas vezes, “o brincar é uma atividade entre mundos; não se dá entre pessoas e objetos isolados. Um mundo é um universo de significados que tem um contexto em que estão presentes sentimentos, anseios, valores, fantasias” (SEKKEL, 2016, p. 91). O brincar nos leva à faculdade mimética que, para Walter Benjamin (1993b), tem grande importância para a mobilização da experiência formativa, pois a brincadeira é a escola da faculdade mimética que todo sujeito necessita para buscar novos sentidos históricos, sensibilidades e imaginação. Tal faculdade é definida como algo que tem um grande peso diante das determinações das funções superiores dos seres humanos. Nessa perspectiva, os processos miméticos não são sempre os mesmos e estes operam registrando e produzindo semelhanças e não repetições, pois as imitações recriadas (*mimesis*) são o próprio jogo que a criança realiza ao brincar e não vem do brinquedo. “Os processos miméticos envolvem a capacidade de sair de si, perder-se no outro (seja esse outro uma situação, pessoa, lugar, objeto ou palavra), esvaziar-se de si e tornar-se outro, e retornar a si de modo transformado pela experiência de ser outro” (SEKKEL, 2016, p. 92). Nesse cenário,

A percepção das semelhanças e o exercício da faculdade mimética tem início com o desenvolvimento do eu no bebê e continua ao longo de toda a vida de forma sempre brincante. Brinquedo é tudo aquilo que dá suporte para a brincadeira acontecer no jogo das semelhanças que sustenta a vida humana. O conteúdo imaginário está presente na brincadeira, que impulsiona o voo livre sobre mundos. As diferenças nos dão contorno e realidade nesse processo de transformações sem fim que o esquecimento guarda e a memória acessa. (SEKKEL, 2016, p. 93).

Sekkel (2016) dedicou-se a pesquisar sobre o brincar para o desenvolvimento integral do sujeito e também da própria cultura, no sentido de discutir e aprofundar o conceito de brincadeira, mergulhado nas teorias de Walter Benjamin e Donald Winnicott. Para a autora, tais pensadores agregam uma visão de conjunto e contemplam todas as questões psicológicas, sociais e históricas, que envolvem o brincar. Nesse sentido, Winnicott (1975) traz toda a sua contribuição da psicanálise e Benjamin (1993b), da filosofia e dos estudos culturais, para assim desenvolver um diálogo sobre a relevância do brincar e da brincadeira para o sujeito e para a vida cultural, colocando em destaque as dimensões subjetivas, objetivas e sociais envolvidas no ato de brincar (SEKKEL, 2016). A brincadeira inclui o sujeito na vida, na cultura, numa vida com sentido de ser vivida e desejada, o que explica muitas ações de educação inclusiva que utilizam a brincadeira como incentivo ou impulso para promover espaços saudáveis de respeito às diferenças e interação com a alteridade. Também, é possível perceber que as relações históricas com as brincadeiras que estabelecemos ao longo da vida permitem dar um sentido comum aos instrumentos de brincar que experimentamos e nos relacionamos em contínuo diálogo vivo e simbólico.

Em Winnicott (2011), a brincadeira está diretamente ligada à saúde e ao desenvolvimento emocional do sujeito, relacionando-se à *continuidade do ser*, o que é fundamental para o desenvolvimento emocional, ou seja, para o projetar-se no mundo e para o próprio vir a ser. Ser é se sentir real, ter consciência de si. Nesse sentido, é somente a partir do momento em que o bebê tem o sentimento de continuidade do ser, que ele poderá se desenvolver e assim alcançar o processo de integração do *ego*. O processo de integração está relacionado ao sentimento de confiança e essa permite ao bebê vivenciar o processo de diferenciação da mãe, sem romper com o sentimento de continuidade do seu ser, o que exigirá do bebê, não só a confiança, mas a segurança para dar os primeiros passos. É nessa confiança na mãe que se cria um espaço intermediário e potencial e onde surgirá os fenômenos transicionais, que dará origem ao brincar, a brincadeira, assim como toda a vida cultural do sujeito (SEKKEL, 2016). Para Pimenta (1993), a brincadeira facilita a sensibilidade e o estímulo ao desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, sua saúde mental e corporal, pois ela conduz a criança aos relacionamentos interpessoais, à formação dialógica com seus pares, além de ser uma forma de

linguagem e de acesso ao mundo da criança pela comunicação, especialmente no campo da psicoterapia.

O ato de brincar, por si só, é terapêutico, e é necessário que se tenha uma atitude social positiva em relação à brincadeira. Brincar, como uma experiência criativa, uma experiência de continuidade do espaço transicional, é uma forma básica de viver. (PIMENTA, 1993, p. 49).

Winnicott e Benjamin abordam em suas teorias a questão das crianças trazerem resquícios da realidade cultural em que estão inseridas para os seus momentos de brincadeiras, reproduzindo através destes seu próprio mundo. Para Winnicott (1975b, p. 76,) “no brincar, a criança manipula fenômenos externos a serviço do sonho e veste fenômenos externos escolhidos com significado e sentimento oníricos”. Assim, a criança brinca com as instabilidades e os fragmentos do mundo externo, incorporando os *elementos oníricos* do seu mundo interno e criando com isso o seu próprio mundo. Acrescenta-se a isso, o fato de que a brincadeira é algo que acontece em dois mundos, sendo o mundo das coisas que atrai as crianças e não as coisas isoladas em si. Benjamin deixa claro quando afirma que não é a reprodução do que os adultos fazem que interessa às crianças, mas sim o com o que eles lidam, ou seja, os materiais, os detritos (produtos residuais) que deixam sua atuação mais fascinante às crianças (SEKKEL, 2016).

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 2002, p. 57-58).

Para Benjamin (2002), existe uma lei que regulamenta todas as brincadeiras: a lei da repetição. Isso acontece pois para o autor a essência do brincar não está no *fazer como se*, mas sim no *fazer sempre de novo*. Considerando a história do brinquedo e a importância do que poderíamos supor inicialmente, observamos, com Benjamin (2002, p. 102), que “o hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira”. É a questão da experiência se transformando em hábito e são as primeiras experiências de terror e de felicidade que induzem a criança a busca da repetição da experiência. O autor defende que toda a experiência profunda deseja ser vivida novamente, ou seja, repetida, e liga tudo isso à teoria freudiana da *compulsão à repetição* (2010). Tal

disposição faz a criança querer repetir, pois cada nova repetição a criança vê a possibilidade de melhorar o controle que ela busca.

Por conseguinte, Winnicott (1975) pontua que na brincadeira a criança não quer apenas repetir, mas sim, quer saciar essa insaciabilidade provocada por seu mundo interno onde se originam suas experiências com a cultura, em meio a instabilidades externas e internas. Assim, “o mundo interno mobiliza e a criança busca inspiração na cultura para suas brincadeiras. Na brincadeira de faz de conta a criança busca o diálogo com a cultura; não brinca com coisas isoladas e sem significado” (SEKKEL, 2016, p. 91-92). De fato, a brincadeira não só é importante para o (re)conhecimento da vida e de todas as curiosidades que a permeiam, mas também aspira a novas experiências da cultura, do meio que a criança vive para o seu pleno desenvolvimento. Mas, se a criança não brinca e não tem experiências com a brincadeira fica inviabilizado tal diálogo com a cultura e com o mundo que a cerca? Diante disso, Sekkel (2016, p. 93) destaca que “a pobreza de experiência está relacionada a questões sociais que afetam uma época e atingem toda a humanidade”, incluindo as experiências do próprio brincar, o que, para a autora, “relaciona-se à predominância dos processos produtivos, ao domínio da técnica sobre os homens, da vida regrada e da repressão dos impulsos do id exigidos pelo projeto civilizatório”. Nesse contexto, “adiar a satisfação dos desejos é o preço do desenvolvimento da cultura, como apontou Freud. E o desejo que nos resta está submetido às forças da mídia em prol do consumo, que promete realização e felicidade”, o que infelizmente tem ganhado cada vez mais força na contemporaneidade (SEKKEL, 2016, p. 93).

Frente à pobreza da experiência, também diagnosticada por Benjamin (1993b) no monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao que é humano, o pensador questiona de que vale *todo o nosso patrimônio cultural se a experiência não mais o vincula a nós*. Cabe considerar o papel do brincar no meio de tudo isso, já que ele sempre está presente nas experiências infantis que envolvem a criatividade e a imaginação da criança, visto que o “brinquedo é tudo aquilo que dá suporte para a brincadeira acontecer” (SEKKEL, 2016, p. 93). Assim como Levin (2007), Sekkel (2016) também reflete sobre os tipos de brinquedo que as crianças estão brincando e sendo influenciadas constantemente.

O brinquedo pronto não serve à brincadeira e, com o mundo da televisão, do computador e das mídias, que invadem com suas imagens e discursos todos os espaços que habitamos, tem características de intrusão, que impede a criatividade. Hoje as crianças desejam ardentemente consumir brinquedos, e muitas vezes os mantêm guardados e pouco brincados. Adoram, muitas vezes, os videogames, e continuam a gostar de brincar com areia, água, bola, entre outros, que povoam há séculos as brincadeiras em todas as idades. A brincadeira nos inclui na vida, numa vida humana com sentido, desejante e boa de ser vivida. (SEKKEL, 2016, p. 93, grifos no original).

Diante do exposto, faz-se necessário uma reflexão sobre todos os argumentos e estudos abordados até agora. Em suma, por um lado, fica evidente que a criança se desenvolve e conhece o mundo e sua cultura, por meio do brincar, e que os brinquedos que ela utiliza nessas experiências fazem uma grande diferença para sua imaginação e criatividade. Por outro lado, conforme almejamos mostrar no desenvolvimento do presente capítulo, fica claro que as culturas infantis dos últimos anos dão visibilidade a um fenômeno recente, a saber, que elas estão brincando cada vez menos em comparação às culturas de tempos passados. Também é notável que com as crianças brincando menos, infelizmente, as brincadeiras terminam desaparecendo, o que Levin (2007) e Sekkel (2016) apontam pela ausência das materializações sociais transmitidas por meio de histórias contadas e narrativas socioculturais do patrimônio humano devido ao uso excessivo dos aparelhos tecnológicos e por essa virtualização das experiências infantis e da própria infância.

A proposta de Levin (2007, p. 54), diante desse cenário das culturas infantis da contemporaneidade, é de que haja uma luta para “reabilitar a sensibilidade infantil para que, nessa experiência, a criança exista e aprenda o que faz”, o que pode ser feito através do resgate do brincar livre, do brincar sem e com brinquedos, com objetos simples, colecionando objetos, sucatas e contando histórias e imaginando a partir deles. “Entre a madeira, a representação do cavalo e o funcionamento cênico, nessa discordância e descontinuidade, é que se exercita o universo infantil e o inestimável valor de *fazer de conta*, da imagem em ação que se cria ao brincar” (LEVIN, 2007, p. ??, grifos no original). No entanto, para que esse resgate do brincar infantil realmente aconteça é necessário que haja o envolvimento da educação e da própria comunidade, para que tal assunto ganhe mais atenção das famílias. No entanto, a escola e os professores têm um papel importante e fundamental nessa função de *reabilitação das dimensões humanas* ou *reeducação* social, pois o poder da autocrítica pode ser usado na sala de aula desde a infância, a fim de que possamos alertar as famílias acerca desta triste realidade que assombra de desumanização a experiência do brincar nas culturas da infância (ADORNO, 1995).

2.3 A saúde infantil em questão: compulsão, distração e dependência tecnológica

Embora tenhamos princípios pedagógicos que orientem as ações para o exercício da cidadania desde a infância, conforme a perspectiva de Freire (2005), há, na atualidade, uma espécie de adoecimento mental de crianças estimulado pelo mundo virtual, que tem provocado o afastamento da realidade, a compulsão e a dispersão concentrada, como algo que limita o desenvolvimento da imaginação criadora no mundo da vida, inviabilizando novos vínculos

afetivos, experiências sociais ou mesmo de relacionamentos imaginários (OLIVEIRA, 2017). A cultura da infância sofre grande influência da adultização precoce e da exigência de envolvimento e diversão com a era digital, geralmente, associada a novas patologias da sociedade que permanece hiperestimulada pela sobrecarga de trabalho dos pais. Para Levin (2007, p. 128), “nessa tensão a criança implora - sem dizer nem saber - pela experiência infantil”. Nesse sentido, o presente capítulo se faz necessário para atualizar a importância sensível da experiência no mundo e valor da vida humana.

Compreender o sofrimento psíquico através de uma perspectiva social é de suma importância por considerá-lo não apenas oriundo de fatores biológicos e psíquicos, conforme já apontado, mas também como um atravessamento histórico, caracterizando os modos de relação entre os indivíduos e a cultura dominante em questão. (DHEIN; FEIJOO, 2014, p. 177).

Soares Neto (2007), embasado em um texto de Adam Philips sobre Winnicott, explica que é possível perceber na teoria de winnicottiana o conceito de saúde associado à tradição filosófica e epistemológica, a partir do enfoque da normatividade vital. Dessa maneira, para o autor é possível compreender as três dimensões de como Winnicott percebe a saúde, a saber: biológica, psicológica e ecológica, sendo a última representante de toda a realidade, dos diferentes mundos. As três se organizam no espaço transicional de cada sujeito. Assim,

Saúde é uma relação espontânea e criativa do indivíduo com o ambiente, vivida numa área de transição que representa o não-eu, sem se impor como realidade opressiva. A transicionalidade é uma experiência ativa e confortável do corpo na relação com o ambiente [na qual o sujeito] testa ativamente as resistências do meio, cria novas narrativas psíquicas e novas realidades físicas (SOARES NETO, 2007, p. 357).

Para Winnicott (1967), o pleno desenvolvimento do sujeito, assim como todo o seu potencial dependerá das condições ambientais, as quais necessitam ser suficientemente boas, demonstrando, assim, a grande importância da interdependência entre o sujeito e o meio em que vive. Diante disso, a saúde dependerá do encontro do eu com os outros mundos, já que para o autor não é o próprio sujeito que julga sua condição de saúde, mas sim, os intérpretes de sua mesma cultura, os quais através da demonstração de certos sentimentos e comportamentos analisam dentro dos conceitos já estabelecidos como indicativos de saúde e de normalidade.

Quando Winnicott pergunta o que é um indivíduo vivencialmente sadio, fica claro que a saúde é sempre reconhecida e contextualizada no encontro do eu com o mundo não-eu. Não é o indivíduo que sabe e julga solipsisticamente seu próprio estado de saúde. O indivíduo experimenta determinados sentimentos e expressa comportamentos reconhecidos por si mesmo e por intérpretes da mesma cultura como indicativos de saúde e normalidade. (SOARES NETO, 2007, p. 357).

Ao relacionar o pensamento de Winnicott com a saúde das crianças em relação ao desenvolvimento de comportamentos de dependência e compulsão, é importante pensar nos intérpretes da cultura infantil, os quais serão quem observarão tais sintomas, assim como a própria condição da saúde dos pequenos, sendo eles a família, cuidadores, amigos, mas principalmente educadores. Gadamer (1998) entende que a saúde se trata mais de uma questão de vida do que uma questão de ciência. Para ele, a saúde possui o mesmo mistério que nos deparamos na vida e no viver, conferindo a ela uma visão enigmática, pela qual nunca poderemos saber ao certo todas as questões que a envolvem, já que se trata de algo oculto, a qual guarda todos os segredos da vitalidade humana. Na teoria de gadameriana, a diferença existente entre saúde e doença é algo pragmático, pois, para o autor, se o sujeito se sente incapaz de lidar com as questões que a vida lhe apresenta, de forma singular e individual, ele terá que pedir auxílio externo para recuperar a saúde. Gadamer entende que a conotação positiva e científica que se dá à saúde, permite que esta seja mais um dos objetos de intervenção da medicina, tornando-a, segundo o autor, como um campo monopolizado pela própria medicina, abrindo, através disso, as possibilidades de uma maior medicalização do ser humano. A sociedade passou a racionalizar a medicina, fazendo com que os sujeitos se ocupem cada vez mais de si mesmos, tornando-os atentos e preocupados com as menores alterações de sua saúde físico e mental (SOARES NETO, 2007).

Saúde é ter liberdade para viver as próprias experiências no espaço partilhado da espontaneidade e da criação e ser responsável por elas. Para isso é necessário existir como uma unidade ligada ao corpo, uma totalidade cuja experiência de agir é *segura* e se desenrola sem *medo*, mesmo num mundo não desejado e que opõe resistências quase insuportáveis. É ter movimentos que criam contato com o ambiente, ter a ilusão do sentir-se independente e ser capaz de assumir os cuidados consigo mesmo. É alcançar o desenvolvimento dos potenciais numa experiência pessoal de relacionamento com o ambiente, dominada pelo sentimento de preenchimento interior, de realidade e sentido existencial. E que desemboca no sentimento precioso, inestimável e absolutamente insubstituível de que a vida vale a pena. (SOARES NETO, 2007, p. 358).

Por fim, ter saúde para Winnicott é ter a liberdade de viver suas próprias experiências no espaço transicional, de maneira criativa e responsável, porém, para que isso aconteça o sujeito necessita alcançar seu desenvolvimento potencial em sua relação com o meio em que vive (WINNICOTT, 2000). É nesta relação com o meio, no espaço transicional onde se encontram as experiências do brincar consigo mesmo, com a natureza, com o mundo e com o outro, percebendo a saúde nesse circuito extremamente ligado com as questões externas e como a criança lida com elas. Nesse viés, é possível compreender que o encontro da criança com a exploração do mundo e com o outro, através do brincar, ganha força nas diferentes práticas

sociais que formam as culturas infantis, contribuindo para o desenvolvimento da saúde do sujeito, para a construção e formação de um ambiente suficientemente bom, referido por Winnicott (1967). No entanto, ao relacionar toda a teoria winnicottiana e gadameriana com a realidade infantil, já discutida nos capítulos precedentes, percebemos como as performances digitais das crianças na atualidade podem interferir e assim prejudicar diretamente a saúde mental e física, especialmente quando ficam relegadas a própria sorte e navegação do mundo digital.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1969, p. 40), “o preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo”. Tal constatação, em articulação com a atual conjuntura, nos faz refletir sobre o preço caro que os sujeitos, e principalmente, as crianças estão pagando pela dominação do mundo tecnológico no agir humano. “O problema é que a tela, o objeto, o computador, a televisão e os vídeos não *desejam* e sim geram dependência, conexões repetitivas e automáticas que colocam a criança na mesma posição de consumidor ativo na sua passividade” (LEVIN, 2007, p. 37, grifo no original). É fato que a temática da saúde mental, psicossocial e socioemocional tem ganhado mais evidência, inclusive nas discussões sobre o mundo infantil e a educação. Ao refletirmos sobre as novas culturas infantis, percebemos que “a atualidade marca o corpo infantil, seja pela via do sintoma corporal, seja pela do modelo ideal”, o que infelizmente podemos vislumbrar nos próprios estilos de vida de muitas crianças, com inúmeras exigências desde muito pequenos, como é caso das crianças atletas ou que já exercem alguma atividade profissional, desde modelos infantis (LEVIN, 2007, p. 125).

Para Levin (2007, p. 12), os sintomas e transtornos apresentados pelas crianças se manifestam cada vez com mais frequência e força, chegando, inclusive, a se comparar com os casos de adultos: distúrbios alimentares, de aprendizagem, dislexia, casos de depressão, compulsões, estresses, entre outros, que tem sido motivo de consultas e acompanhamentos clínicos e de práticas educativas. Tudo indica que “os sintomas corporais surgem como limite e resposta real diante da estreiteza simbólica e da enxurrada de estímulos e imagens” (LEVIN, 2007, p. 128). Tais sintomas expressam as angústias e sofrimentos das crianças que não sabem, na maioria das vezes, como expressar seus sentimentos e dores.

No mundo virtual, o ciberespaço tem encantado as crianças, tornando-as completamente apaixonadas por suas infinitas possibilidades e estímulos audiovisuais, através de jogos, vídeos, imagens e as inúmeras opções. Nessas experiências, fica claro a supressão da corporeidade e é onde se mostra a fragilidade do elemento infantil frente a esse mundo sem limites e

orientações. Já é normal e comum encontrar conteúdos de violência, crimes, preconceito e desrespeito, mesmo para o público infantil. Diante desse mundo digital e das escassas experiências corporais, a criança vai se constituindo, crescendo e se formando com marcas que influenciarão a construção da personalidade, da subjetividade e de seu corpo, já que este, principalmente, tem se tornado um *corpo virtual-digital*, como afirma Levin (2007, p. 117):

O corpo virtual-digital pode aparecer ou desaparecer, brincar ou não brincar, falar, calar ou emitir qualquer som; nunca morre nem vive verdadeiramente e, por isso, torna-se, com facilidade, um ideal ao qual a criança pode chegar mediante as imagens ou sendo um com elas. Neste extremo, podem abandonar a experiência infantil e, nesse para além do narcisismo, desconhecer o limite simbólico com os efeitos mortais que tal identificação acarretaria.

Na experiência virtual ou digital, “a imagem do corpo se separa do esquema corporal, de sua ancoragem nele, para ficar *livre* no ciberespaço. É um imaginário que conflita e contrasta perversamente com o simbólico” (LEVIN, 2007, p. 83, grifo no original). Para as crianças, tudo isso só afirma a teoria de que se pode pensar e viver experiências por meio de imagens, sem necessariamente parar para pensar, e nisso a imagem corporal se constitui sem a base da experiência corporal. Nessa experiência artificializada e até traumática do corpo infantil se multiplicam os sintomas e transtornos entre as crianças, a essas demandas com “respostas tecnológicas, medicamentos de última geração, exercícios, terapias cognitivas e outros métodos tentam mais uma vez silenciar essas manifestações, lançando mão de todos os recursos disponíveis para calar e afastar o esquema corporal” (LEVIN, 2007, p. 83).

Com base em sua experiência clínica, como psiquiatra e psicanalista infantil, Levin (2007) afirma que entre os sintomas encontrados em sua prática estão os problemas relacionados a (des)atenção, estresse, anorexia, bulimia, depressão, os quais demonstram como o sofrimento está fortemente ligado e conectado com a imagem do corpo, mediante o *mal-estar corporal*. *O sofrimento e a angústia ligados à imagem do corpo são visíveis no esquema corporal que perturba o desenvolvimento psicomotor da criança* e quando o outro percebe tal sofrimento é que geralmente busca por ajuda para a criança em sofrimento (LEVIN, 2007). Nessa busca por ajuda, Levin (2007) explica que na grande maioria dos casos, indica-se a medicalização, a qual somente trata e tenta impedir o aparecimento desses sintomas, bem como a distintas terapias, métodos pedagógicos e didáticos, esquecendo-se de identificar a raiz de todos esses sintomas que paralisa e traumatiza a experiência infantil. A medicalização passa a ser a forma de tratamento que mais impacta a vida das crianças na escola, partindo, na maioria das vezes, de diagnósticos apressados sobre distúrbios e transtornos indicados por suposições

atreladas ao baixo rendimento escolar, algo decorrente de comportamentos apresentados pelas crianças no ambiente escolar (HABOWSKI; CONTE; MARCHESE, 2018). Outro dado importante que o estudo traz é sobre o uso desenfreado e incontrolável da Ritalina, bem como sua propagação no tratamento de distúrbios e transtornos infantis, somado a imediatividade tratar os sintomas apresentados pelas crianças, tais como, a falta de atenção e agitação.

Para Campiglia (2015, *on-line*), “o uso de medicamentos atende essa necessidade. Essa postura imediatista impulsiona a proliferação da prescrição de medicamentos que controlam quimicamente as emoções”. Tal medida traumática e paliativa vem se destacando nas práticas educacionais e ganhando força através do surgimento dos inúmeros sintomas infantis. De acordo com o exposto até aqui, verifica-se que a tendência a medicalização da vida têm se proliferado de maneira espantosa com as performances digitais demonstradas pelas culturas infantis na contemporaneidade. Brzowski e Caponi (2013, p. 213) percebem que “as felicidades em tomar uma pílula, em vez de enfrentar medos e situações não muito agradáveis, faz com que as pessoas busquem o tratamento medicamentoso, com a promessa de alívio para suas dores e conflitos”. Tal critério se impõe como a solução do sofrimento por meio do consumo de uma substância e não através de uma investigação profunda do problema, o que requer diálogo, debate e discussão sobre as evidências e contradições registradas na trajetória de vida, para que assim se possa compreender a raiz dos sintomas que causam tanto sofrimento da criança. Para Levin (2007), todo esse cenário instaurado na atualidade, demonstrado nas performances infantis, diz respeito a ausência ou a presença excessiva das figuras parentais, no nível simbólico que estas figuras representam na vida de uma criança, quando distanciadas da própria realidade e das experiências de vida.

O trágico se materializa nos sintomas corporais das crianças, encenando-os no sentimento sensível do que fazem no dia-a-dia. [Nesse sentido, é necessário lembrar que] a angústia na infância é um afeto cego e mudo, pois está encarnado no corpo. Não há um só rosto para a angústia; a criança vivencia certamente uma experiência de desprazer. (LEVIN, 2007, p. 97-98).

Trata-se do próprio corpo respondendo que há algo de errado no ser que o habita, o que, evidentemente, mostra como a infância requer a atenção dos adultos, para que seja uma fase saudável, cheia de descobertas, brincadeiras e imaginação. Nesse sentido, é possível perceber como a construção da subjetividade está vinculada ao corpo, assim como as manifestações violentas em relação aos sintomas ou desajustes infantis, cujas intervenções drásticas de controle depositam a punição mais sensível às crianças com a medicalização a que são vulneráveis.

Os sintomas atuais das crianças se constituem em pontos de encontro da estrutura subjetiva com o desenvolvimento psico-motor do corpo. Não apenas transtornos da função motora, sensorial, cognitiva, fonológica ou de atenção, de alimentação ou de aprendizagem, pois também os consideramos efeito e causa de uma posição subjetiva ancorada no aspecto corporal. (LEVIN, 2007, p. 164)

Assim, Cardoso (2016) em seu estudo destaca a percepção das próprias crianças sobre os malefícios das tecnologias, entre eles, o vício no uso de aparelhos eletrônicos é algo perceptível às crianças. Existem estudos que já diagnosticaram o vício das crianças pelos aparatos tecnológicos e como isso tem repercutido na vida humana (KUNZ; BURCKARDT; DONADEL, 2017). Para Türcke (2010), essa dependência digital está ligada a nova prerrogativa instalada na sociedade, a qual impulsiona o sujeito tanto na busca por experiências que lhe forneçam diferentes sensações, quanto na própria produção de conteúdos que provoquem sensação.

Ou seja, se tudo o que não está em condições de causar uma sensação tende a desaparecer sob o fluxo de informações, praticamente não sendo mais percebido, então isso quer dizer, inversamente, que o rumo vai na direção de que apenas o que causa uma sensação é percebido. (TÜRCKE, 2010, p. 20).

O poder inscrito nessas sensações que provoca o vício, o qual decorre da vasta produção dos conteúdos digitais que promovem incontáveis experiências audiovisuais, as quais deixam as pessoas atônitas e reféns da própria imersão virtual, desejanter de reviver essas sensações ao mantê-las excitadas (TÜRCKE, 2010). O que é algo já perceptível nas performances digitais das culturas infantis, pois é nítido que,

Para a criança que brinca, ficar horas em frente a estes aparelhos é comum, e acaba desenvolvendo certo vício e conseqüentemente dependência, além de instigarem o sedentarismo pelo fato do brincar ocorrer de forma passiva, sem necessidade de movimento. Um exemplo disso é o videogame, que na maioria das vezes é muito importante ser rápido, entretanto, o corpo da criança permanece imóvel. (DONADEL, 2017, p. 35).

A partir do exposto, observamos que essa performance digital, caracterizada pelo vício, causa dependência da criança à tecnologia inclusive das experiências sensitivas geradas pelo uso excessivo das tecnologias, contribuindo para o aparecimento de comportamentos de um sujeito viciado, ansioso, compulsivo, distraído e com transtornos socioafetivos. Doia (2017) investiga a lógica compulsiva dos jogos eletrônicos e explica que a compulsão se trata de um conflito entre os desejos do sujeito e todas as suas probabilidades de realização. Nessa busca para a satisfação dos desejos, há uma espécie de substituição das demandas internas para a sua satisfação externa imediata. No entanto, como o objetivo real desses desejos não são

condizentes com o ambiente no qual o sujeito está inserido, “o indivíduo se fixa a um objeto com a finalidade de encontrar nessa escolha a satisfação esperada por suas pulsões. Ao final, essa escolha é uma forma em que toda sua atenção é canalizada e torna-se um ato necessário para amenizar a problemática que se manifesta” (DOIA, 2017, p. 79). O autor se refere, especificamente, aos jogos eletrônicos e aos aparelhos de acesso nessa pesquisa. Ao considerar tal raciocínio na lógica da presente pesquisa, que busca refletir sobre as performances digitais infantis, compreende-se que são diversos aparelhos tecnológicos como celular, *tablet*, televisão, computador, assim como os inúmeros conteúdos digitais (não somente os jogos mas vídeos do *youtube*), que têm se tornado objeto de desejo pelas crianças. Para Fortuna (2018, p. 168),

Considerando especialmente o brincar, soma-se a esses possíveis efeitos dos meios eletrônicos o fato de que eles imporiam seu próprio ritmo lúdico, sem levar em conta a capacidade incipiente de crianças e jovens exercerem autocontrole sobre suas atividades lúdicas. Seu alto poder de imersão facilitaria a emergência do comportamento compulsivo, criando, desse modo, condições favoráveis à instalação da adição.

Em visto disso, a autora explica que “reféns da busca constante de satisfação instalada pelo *flow* (estado de experiência máxima) e sem experimentar as consequências concretas dos próprios atos no ambiente lúdico virtual, as crianças teriam diminuída a sua capacidade de tolerância à frustração” (FORTUNA, 2018, p. 168, grifo no original). As ideias de Fortuna vêm ao encontro da lógica de Türcke (2012), o qual defende que o vício pelas diferentes sensações, causadas por essa *Sociedade Excitada* (TÜRCKE, 2010), envolve os sujeitos nesse círculo vicioso quando o sujeito se depara com o sintoma de abstinência do objeto e de vivenciar tais sensações.

Para Doia (2017) é importante fazer uma distinção entre vício e compulsão, conceitos os quais, por se aproximarem e tratarem de questões semelhantes, estabelecem uma linha muito tênue entre seus significados. Tal diferenciação é necessário compreender para refletirmos com propriedade como funciona esse processo de dependência digital que tanto tem impactado a construção da subjetividade infantil. O autor explica que “a compulsão se refere a ações repetitivas que têm um caráter prejudicial e aliviam uma sensação que aflige o indivíduo, é uma reprodução automática, esvaziada de sentido que perpetuará e poderá ter uma ação nociva ao indivíduo” (DOIA, 2017, p. 78). Portanto, tudo indica que o processo de dependência digital se inicia com a compulsão, a qual se não tratada pode assim se tornar um vício ao sujeito. “A diferença está na intensidade de provocação de ambos os conceitos, sendo o vício de maior

intensidade, pois o objeto torna-se algo absoluto para o indivíduo, um apoio existencial para suprir a falta que o próprio objeto desencadeia” (DOIA, 2017, p. 80).

Diante do exposto, cabe refletir sobre todos esses impactos na saúde das crianças e como tudo isso implica na formação subjetiva das culturas da infância. Outro fator importante que se deve considerar é a responsabilidade que recai sobre os pais e responsáveis, os quais estão permitindo que as crianças desempenhem uma performance digital nociva, vislumbrada por meio das formas de agir das crianças e das novas práticas sociais que envolvem o mundo digital.

2.4 O trágico destino das culturas infantis

O termo *culturas das infâncias*, segundo Corsaro (1997), foi estabelecido pela Sociologia da Infância e trata de um elemento importante que distingue as características de uma etapa específica da vida do ser humano. Sarmiento (2002, p. 4), ao escrever sobre o conceito de culturas infantis, diz que “entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”. Nesse sentido, ao longo dos capítulos aqui já apresentados foi explanado um pouco das culturas infantis construídas ao longo dos anos em nossa sociedade com o intuito de (re)pensarmos as culturas infantis que se constituem na contemporaneidade, como afirma Levin (2007), por uma *Infância Virtual*, cujas características refletem a ausência da brincadeira, da interação com a natureza, com o mundo e com o outro, prejudicando e normalizando a socialização interpares.

Com as tecnologias digitais e a virtualização da infância, a experiência fica, em certo sentido, expropriada de linguagem, do tempo de contemplação e do pensamento metafórico próprio da cultura da infância (AGAMBEN, 2008). Experienciar significa reentrar na infância estrangeira como (re)nascimento de relacionamentos interpessoais, voltando às singularidades da infância, que geram possibilidades de novas experiências para descobrir os outros e a nós mesmos. É nessa falta de experiências com o mundo e com o outro, que Levin (2007) observa que um dos grandes perigos do uso excessivo das telas e dos aparelhos eletrônicos é que possam consumir o elemento infantil, fazendo com que a criança perca tempo e viva somente no mundo virtual da televisão, dos jogos, dos computadores, perdendo, com isso, a sua experiência corporal, que tem como principal característica na infância o brincar. Diante disso, a curiosidade e a imaginação infantil deixam de passar pela corporeidade da criança, onde ela tem a oportunidade de permanecer “descobrimo e inventando novas vivências e experiências corporais-espaciais-temporais para ficar imobilizada, fixa nas telas que tendem a aplacar a

criança, apaziguando-a e opacificando-a em uma imagem sem afeto libidinal” (LEVIN, 2007, p. 37). As culturas da infância, “na solidão da tela, que sempre está acordada, a criança se transforma em seu eco infindável, desprovida de imagem própria - como Narciso -, pois seu destino convalida a impossibilidade de se reconhecer para continuar vivendo. Portanto, ela não tem corpo” (LEVIN, 2007, p. 75).

Para Belloni (2007, p. 58), “a estruturação da personalidade se realiza na prática interativa das crianças com seu universo de socialização que inclui, além destas instituições, os diferentes grupos pares, formados na família, na escola e no bairro”. Dentre os elementos que tem prejudicado a socialização nas práticas culturais da infância contemporânea, “é importante destacar que as crianças e adolescentes interagem cada vez mais, de modos que nos são desconhecidos e que estamos começando a estudar, com aqueles seres híbridos que são os artefatos técnicos criados pelo homem” (BELLONI, 2007, p. 77). Coerentemente, não se pode negar que as mídias e os artefatos tecnológicos desestabilizam algumas das esferas da vida, como é o caso das relações entre infância e idade adulta, que projetam novas vivências entre ambas, como a problemática que surge com a dependência das crianças.

Nesse sentido, a falta da experiência, de socialização e de interação acarretada pela ausência da brincadeira, do encontro com o outro e com o mundo tem levado a formação de culturas infantis dispersas e insensíveis a alteridade, caminhando para a virtualização da infância (LEVIN, 2007). A referência do autor aposta no brincar que é uma forma da criança lidar com o real e para isso ela usa a fantasia e se esquece da realidade, pois na brincadeira ela pode se tornar quem ela quiser, o que ameniza as frustrações da própria realidade da vida de quem brinca.

Ao brincar, a criança brinca do mito de afigurar-se outro que ela não é. Esquecer-se nesse outro, alhear-se, transbordar em brinquedos, personagens, bonecos, coisas, títeres, cores, desenhos, tudo denota o acaso audacioso de topar com alguma coisa não totalmente real, pois o exclusivamente real tem um quê de terrível e agourento que se avoluma quando com isso não se pode fantasiar nem brincar. (LEVIN, 2007, p. 128).

Belo e Scodeler (2013) buscaram apresentar e refletir sobre as semelhanças e a aplicação na psicanálise das teorias de Schiller e Winnicott, respectivamente, nas categorias do impulso lúdico, do jogo, e do brincar. Ambos defendiam a ludicidade como essencial para que o ser humano encontre sua plenitude na vida. Com base em Schiller, Belo e Scodeler (2013, p. 97) explicam que o homem é dotado de dois impulsos básicos, o racional e o sensível. O impulso sensível vem na própria origem do homem, já o racional somente passa a ser percebido e se desenvolve por meio das leis e dos conceitos de verdade e justiça, o que é algo inevitável para

o homem que vive em comunidade. Somente após o desenvolvimento destes dois impulsos é que se estabelece a humanidade e assim ele se torna completo.

Schiller (1989) explica que se trata de uma *luta inglória* tentar elevar o homem racionalmente e moralmente sem juntamente com isso elevar sua sensibilidade. Diante disso, na busca por harmonizar os impulsos racionais e sensíveis, o teórico constrói o conceito de jogo, o qual “suportará o edifício inteiro da arte estética e da bem mais dificultosa arte de viver” (SCHILLER, 1989, p. 16 apud BELO; ESCOLEDER, 2013, p. 98). Schiller nomeia de impulso lúdico o estágio transicional onde se permite que a razão e a sensibilidade trabalhem juntas, sem que uma se sobressaia a outra. Este impulso, que se dá por meio do jogo, permite que o sujeito não seja comandado, nem pelo impulso da sensibilidade, nem pelo impulso da razão, mas que transite por ambos de maneira livre.

Winnicott (1989) percebe que o homem é dotado de uma tendência ao amadurecimento, assim como é dotado de uma criatividade essencial para o desenvolvimento da capacidade do ser humano de brincar, pois vê o brincar como uma experiência criativa, como uma forma de viver. Uma das características do brincar na teoria winnicottiana é que este se caracteriza por ser algo que não faz parte nem da realidade interna, nem da realidade externa, mas sim faz parte do espaço que há entre ambas. Nesta teoria, o brincar, que tem o mesmo sentido de jogo de Schiller, segundo Belo e Escoleder (2013), caracteriza-se por ser um meio do sujeito encontrar possibilidades de integrar aspectos seus que se encontram dissociados e que com isso possa viver seu verdadeiro *self*, desfrutando de maneira espontânea de sua potencialidade criativa. O que explica a afirmação do próprio Winnicott (1989) quando diz que é somente através do brincar que o sujeito poderia exercer plenamente sua personalidade integral.

Diante disso, Belo e Escoleder (2013) defendem que o brincar de Winnicott e o jogo de Schiller tem em si o mesmo fim: o de adequar aspectos que estão dissociados, tendo como campo de atuação, uma área intermediária, a qual permite essa adequação entre realidade interna e realidade externa.

As duas teorias ocupam-se não apenas com dentro e fora, razão e emoção, realidade compartilhada e realidade interna. Elas vão além dessas dualidades, apresentando uma terceira área na qual essas forças e realidades tão distintas desfrutam de liberdade e igualdade de ação, dando ao homem um sentimento de integração, de unidade psíquica, de um *ser* propriamente constituído, como uma pessoa singular e capaz do gesto espontâneo. (BELO; ESCODELER, 2013, p. 106).

Em suma, podemos compreender a relevância da brincadeira e do jogo para a formação integral da criança. Por isso, faz-se necessário pensar sobre como está se constituindo essa

formação global das subjetividades e das culturas infantis, uma vez que estamos nos deparando com uma infância que não brinca e que não interage com outras crianças, ficando aprisionada pelos isolamentos sociais das tecnologias. O que pode prever sérios efeitos nocivos, desigualdades e exclusões educacionais e sociais, não só para o desenvolvimento de uma infância saudável, mas para o mundo adulto que deixou de valorizar a cooperação, as interações e a preocupação com a saúde coletiva para a concretização de uma vida mais equilibrada e menos frustrante ou impotente. A questão da criatividade desenvolvida por Winnicott (1989) traz a importância do brincar como uma forma de experiência criativa, que contribui para o desenvolvimento em todas as esferas da linguagem. A criança que não brinca não desenvolve tanto a criatividade, o que é essencial depois para sua vida adulta, pois o pensar criador e imaginativo interfere nos modos de se viver a vida, ou seja, em todas as situações que a vida nos apresenta e no enfrentamento das situações difíceis, o que permite ver a questão sob outros aspectos e perspectivas.

Mesmo diante das constatações e evidências de práticas culturais envolvendo aparelhos e mídias digitais, que tem impactado negativamente os modos de ser e viver das culturas infantis, é perceptível que a solução para tal problemática, “não se trata de tirar as telas da vida da criança, pois elas fazem parte do universo infantil atual, mas também não se pode imaginar que através delas a criança consiga instituir-se na historicidade infantil que a nomeia como sujeito” (LEVIN, 2007, p. 36). O que já está evidente diante dos argumentos levantados e defendidos por grandes mestres da psicologia, filosofia, medicina e educação, é o fato recorrente de que as culturas infantis estão decretando:

A morte da brincadeira corporal substituída pela tecnologia digital e maquinal delimita um mundo em mutação, no qual a experiência infantil perderia o sentido de outras épocas. Alguns anos atrás – antigamente - as crianças pequenas brincavam de papai e mamãe: elas fantasiavam, maquiavam, conversavam, comiam, dormiam, fingiam, ir trabalhar ou viajar, como se tivessem bebês para cuidar e ensinar, além de muitas aventuras mais, recriando de maneira imaginária e cênica o que bem queriam. (LEVIN, 2007, p. 76, grifos no original).

Em meio a esse contexto contraditório que não brinca e que não permite todo o sentido da infância, cabe a nós recuperar o elemento principal da infância no movimento vital da imaginação, da agitação, do desenvolvimento e da passagem da emoção que tem se perdido no meio das telas e do tempo, que se realiza em termos do brincar. Para Levin (2007, p. 129), “o limite do elemento infantil, o desfiladeiro é essa renúncia necessária para abandonar sua imagem, brincar de ser outro e voltar à realidade depois de ela ter se perdido”. A percepção que

temos do mundo é construída pela linguagem, que fragmenta e ordena o desenvolvimento integral da criança, pois é nessa interação com o outro que ela irá ressignificar a realidade, a qual ela o faz por meio desse *esquecimento*, do *se perder* para depois *poder voltar* e assim lidar com as maneiras emotivas de relacionamento humano. Dito isso, o brincar integra sentimentos, maneiras de percepção e apreensão da realidade, pois, “tendo passado por ali, o sujeito não é mais o mesmo, pois a infância se perdeu no caminho e só restarão dela as pegadas ou a lembrança do que foi. Vamos recuperá-la enquanto for possível; se não o fizermos, qual o destino que estará à espreita? (LEVIN, 2007, p. 129). Cabe aqui a reflexão de como a educação pode contribuir para as mudanças necessárias neste cenário da infância, a fim de não ignorar todas as dimensões do *estar-no-mundo* no trabalho pedagógico.

2.5 Pedagogias da infância e os artefatos tecnológicos

Ao refletirmos sobre as performances digitais das culturas infantis, assim como os impactos de tais dimensões à construção da subjetividade das crianças, faz-se necessário considerar o papel que a educação escolar tem desempenhado neste cenário, pois o mundo digital faz parte das práticas educativas. “Não há como negar que as tecnologias digitais possam ser integradas ao contexto educacional para potencializar as práticas pedagógicas, no aprofundamento epistemológico, científico, técnico, metodológico e profissional” (INÁCIO et al., 2019, p. 38). Diante disso, é essencial realizar um exercício hermenêutico para que assim possamos interpretar e compreender as pedagogias que têm sido perpetuadas em meio aos desafios dos artefatos tecnológicos.

Mídias eletrônicas cada vez mais sofisticadas, com graus de interatividade incrementados, integradas a redes telemáticas que permitem contatos on-line com seres humanos e não humanos em todo o planeta, representam um grande desafio para os estudos da infância e, por extensão, para o conhecimento e as práticas na educação. (BELLONI, 2007, p. 78).

Portanto, no ato de reconhecer as construções do mundo tecnológico sob o olhar da educação, é importante considerar a posição de destaque que a técnica possui na contemporaneidade, a qual de alguma forma contribuiu para a formação de sujeitos mais próximos e familiarizados com as tecnologias digitais. No entanto, é fundamental considerar que:

[...] na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao *véu tecnológico*. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. (ADORNO, 1995, p. 132, grifos no original).

O reforça o grande desafio para educação e para os educadores, como mencionado acima por Belloni. Diante dessa realidade perceptível, nota-se que a questão recai em saber como o sujeito vê e percebe a técnica, podendo ser algo que o domina ou algo que possibilita a criação e expressão humana. Antes, é primordial entender o papel da educação diante da técnica, especialmente na gestão comunicacional dos processos educativos com os instrumentos culturais, visto que “as possibilidades são inúmeras, tanto para uma formação alienada quanto emancipada, a diferença consiste na provocação manifestada pelo professor ao educando no instante que ele interage com as tecnologias” (HABOWSKI; CONTE; BRANCO, 2018, p. 10). Esses caminhos precisam ser traçados com a responsabilidade tanto dos professores quanto das escolas, como forma de viabilizar o acesso à internet e as condições de suporte operacional necessário à prática educativa, destinando, inclusive, um tempo para que o professor reflita sobre a própria ação pedagógica, por meio das tecnologias e das possibilidades que elas oferecem. Contudo, a cultura infantil hoje evidencia claramente, através de suas performances digitais que:

As tecnologias digitais são parte integrante do cotidiano e dos processos de socialização das crianças, elas podem explorar com autonomia relativa esses artefatos ou agir livremente e perigosamente, na hipótese de não serem supervisionadas pela escola ou pela família, uma vez que a criança desconhece as armadilhas do universo tecnológico. (INÁCIO et al., 2019, p. 39).

Evidentemente, cabe aos responsáveis esse olhar sensível frente ao uso dessas ferramentas por parte das crianças, pois, “não se trata de julgar, acusar, desconhecer ou dispensar os avanços científicos, tecnológicos, informáticos, digitais”, pelo contrário, “a questão é situar o desenvolvimento atual em função das necessidades, dos desejos e problemas que as crianças nos apresentam” (LEVIN, 2007, p. 15). Só assim será permitido que as experiências infantis vão além dos travestidos avanços tecnológicos modernos. Para Levin (2007), muitos dos problemas de aprendizagem com os quais se deparam os professores decorrem da recusa das crianças em aprender, pela ausência de simbolização e significação, ou seja, porque não conseguem dar sentido ao conteúdo, em função das dificuldades para criar e inventar quando insiste o pensamento vazio. Trata-se de um paradoxo, já que as crianças são inteligentes, porém, não conseguem ou têm dificuldades para aprender o novo saber, que ainda não está contextualizado o bastante para fazer sentido nas formas de leitura e escrita de mundos. Outro fator importante para considerar é a diminuição da linguagem falada, que tem sido vencida pela linguagem visual e da inteligência artificial, diminuindo, com isso, a expressão

linguística entre as crianças. Isso ocorre porque “a alienação causada pela imagem gera a vaga reprodução do sempre igual” (LEVIN, 2007, p. 143). Alienada, inconscientemente, pelo mundo digital a criança se desinteressa pelo mundo real, sendo que “é muito mais fácil captar a fluência das imagens que parar para pensar nas letras, sílabas ou palavras ou no conteúdo de um relato” e, nesse viés, “os transtornos de leitura e escrita que se apresentam nas crianças expõem suas dificuldades tanto na compreensão quanto na elaboração de textos” (LEVIN, 2007, p. 165). Além disso, é preciso ter em mente que “compreender um texto ou uma história implica concentrar-se nela, analisá-la e esmiuçá-la nos seus diversos sentidos polivalentes, estéticos e dramáticos. Essa é a razão do desinteresse e da dificuldade” (LEVIN, 2007, p. 165).

Diante do exposto, percebe-se como as performances digitais têm trazido consequências para a vida das crianças, o que demonstra a grande responsabilidade que recai sobre os que são (co)responsáveis pela educação delas. Assim, não só as famílias passam a lidar com tudo isso, cabe também ao professor e a escola tomar frente a todas essas questões da infância, já que as famílias hoje realizam grandes investimentos econômicos, educacionais e emocionais no futuro das crianças. “A confusão e o questionamento das funções dos pais geram a ideia de que as crianças são mais bem atendidas e cuidadas nas instituições que em suas próprias famílias, nas quais implícita ou explicitamente acaba sendo posta a culpa pelos problemas de seus filhos” (LEVIN, 2007, p. 160). A escola, instituição educativa e social, por meio de sua promessa pedagógica de desalienação científica dos sujeitos e evolução das aprendizagens sociais no mundo, torna-se, então, a esperança para o pleno desenvolvimento das potencialidades das crianças no tempo presente. Diante das expectativas depositadas pelos pais na trajetória escolar das crianças e das exigências curriculares, seguidamente a criança manifesta sofrimentos e angústias, “se refugia no mal-estar infantil que se manifesta no desinteresse pela aprendizagem, nas inibições, na hiperatividade, nos transtornos psicomotores da escrita, entre outros problemas; assim age a incerteza daquilo que para ela, por ser criança, fica impossível ou inassimilável” (LEVIN, 2007, p.155).

Tendo em vista todas essas mudanças que o mundo digital trouxe para as culturas infantis, é nítido que para acompanhar os fluxos tecnológicos a escola se modernizou, no sentido de integrar em propostas pedagógicas esse mundo digital em suas práticas. “Nas últimas décadas, o sistema escolar adotou elementos e recursos informáticos cada vez mais avançados e especializados, [e] a escola passa a ser competitiva no âmbito das telas, uma vez que o conhecimento se desloca progressivamente da letra para a imagem que se torna meio e causa do saber” (LEVIN, 2007, p. 152). A escola exige também dos professores uma didática que envolva o uso dos aparatos tecnológicos continuamente em seus planejamentos, o que demanda

muita dedicação e formação, para assim suprir as demandas das performances digitais das crianças já consagradas na cultura infantil.

Nessa busca por entender e integrar o mundo tecnológico às práticas pedagógicas é importante considerarmos as contribuições de Freire (1996) à educação, afirmando que é por meio do processo dialógico entre o homem e o mundo digital que transita a possibilidade de sistematizar tal conhecimento. Inicialmente, esse processo exigirá uma predisposição de lidar com algo misterioso, oculto, e que pode trazer ciladas inscritas nas próprias tecnologias digitais. Com certeza, a experiência que a criança tem com as mídias, assim como toda a interação com objetos pode se transformar em aprendizagens significativas, quando estiver sob o olhar crítico daqueles que estão focados na compreensão de símbolos de percepção global da educação. A pedagogia dialógica defendida por Freire tem a possibilidade de proporcionar o desencobrimento da realidade e das contradições humanas, que propõe a necessidade de ultrapassar a racionalidade técnica, demonstrando a capacidade de colocar em relação e expandir a democratização do saber social, das emoções, sentimentos e significados através do diálogo permeado pelos artefatos tecnológicos. Contudo, sem deixar de lado a curiosidade, a criticidade e a criatividade, as quais devem sempre mover as descobertas das crianças.

A curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de *irracionalismos* decorrentes ou produzidos por certo excesso de *racionalidade* de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa. (FREIRE, 1996, p. 15, grifos no original).

Freire (2005) vê na educação, nas instituições educativas e no professor as melhores formas de lutar contra a alienação dos sujeitos oprimidos e promover a desalienação da sociedade. Para o autor, a pedagogia tinha como finalidade proporcionar a alfabetização, com o objetivo de contribuir para a emancipação dos sujeitos desde a tenra idade, já que a posse da liberdade acontece a partir da compreensão e conscientização de um olhar crítico do mundo pela leitura da palavra.

A compreensão humana fundada com o diálogo tecnológico e pedagógico é abordada por Paula Sibilía (2012), ao defender que a maioria dos discursos pronunciados recentemente acerca da educação e de suas relações com as tecnologias digitais discorrem a respeito da oferta de entretenimento e diversão às crianças, o que evidencia uma realidade bem diferente da que existia e se buscava oferecer nas instituições escolares há alguns anos atrás. O entretenimento

e a diversão são promovidos por todas as instâncias oferecidas pelas tecnologias na vida em sociedade e pelo mundo digital que invade a sala de aula. Nesse contexto, a autora defende que ainda existe opressão e alienação, no entanto, com os processos de democratização das tecnologias e de escolarização porque passa a sociedade se pensava que essas questões diminuiriam com o tempo. É evidente que os desafios que vieram com a era digital promoveram um considerável transtorno no âmbito educacional, tendo em vista que não só os aparatos tecnológicos se tornaram parte dos ambientes educativos, mas também a própria maneira de ser professor mudou, já que a quantidade de informações, conteúdos e estímulos que ele recebe é bem maior. É perceptível que na atualidade os produtos culturais midiáticos e tecnológicos fazem parte das culturas infantis e contribuem para a formação da performance digital e dispersão dos estudantes nas redes ou paredes. Sibilia (2012) defende que quando qualquer sujeito faz o uso exagerado das mídias, estas causam-lhe saturação e dispersão, já que este termina envolvido por inúmeros conteúdos e informações fragmentadas. Ao refletir isso no âmbito infantil, compreende-se que essa avalanche de informações audiovisuais acaba ocupando as existências sensoriais das infâncias, tornando inviável a escolha livre de experiências e interações ou do que elas realmente desejam ver nas imagens do mundo.

A lógica característica do sujeito escolarizado presume que o aparelho perceptivo receba os estímulos e a consciência os reelabore, produzindo um sentido: não se pode ler, por exemplo, sem interpretar. Mas esta última ação não é necessária para lidar com a informação audiovisual e interativa: em suma, para a subjetividade do espectador ou do usuário midiático, o sentido não é fundamental. (SIBILIA, 2012, p. 90).

Nesse sentido, são raros e difíceis os momentos de reflexão, introspecção, diálogo e, inclusive, de aprendizagem significativa em uma sala de aula, dado que as crianças estão dispersas, (hiper)aceleradas, (hiper)conectadas e não conseguem elaborar ou construir um pensamento sem a interferência do grande fluxo de conteúdos e informações a que estão expostas diariamente. Tudo isso compromete a frequência dos diálogos desejados à promoção de uma educação emancipatória embasada no saber cooperativo. O que vai ao encontro da seguinte afirmação de Adorno (1995, p. 15):

Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. [...] Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie.

Nesse viés, “acontece que a própria linguagem se torna inconsistente quando a opinião substitui o pensamento e a informação ocupa o lugar ou do conhecimento” (SIBILIA, 2012, p. 86). Em consonância com Freire (2005), para que o diálogo se realize e assim tenha sentido na sala de aula é necessário a abertura de um espaço em que a criança se sinta livre para pensar, perguntar, ouvir, falar, sentir, conviver, refletir e se imaginar no lugar do outro. Assim, podemos tomar um distanciamento das ações imediatistas, dos ativismos, para com o tempo ir transformando a própria realidade e, conseqüentemente, o mundo digital que nos observa e nos une por universos diferentes.

Paulo Freire (1997, p. 88) diz que ninguém vive plenamente a cultura do diálogo com o mundo, “primeiro se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar”. Desde a infância o papel do professor é de despertar o conhecimento dos educandos através de uma postura crítico-dialógica do aprender para fazer a leitura do mundo, promovendo a participação de todos e buscando a criação das condições à ampliação de aprendizagens, à construção do conhecimento e da identidade social dos educandos. Em outras palavras, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, no sentido de propor ações para transformar a realidade partindo da própria experiência (FREIRE, 1997, p. 25).

Dito isso, compreende-se que a aprendizagem social mediada pelas tecnologias digitais necessita permear o diálogo com as diferenças, por meio da criticidade e reflexão de conhecimentos, já que aparecem como oportunidade de pesquisa e (re)construção coletiva. Em face disso é que a dialogicidade contribui para a evolução do conhecimento, no que tange ao fato de que o sujeito pode alcançar a melhor argumentação extraída de uma conversa, de um confronto de ideias ou de uma conversa. Além disso, a educação necessita buscar o aperfeiçoamento da capacidade de diálogo que o ser humano tem desde as primeiras manifestações corporais e gestuais, para assim (re)aprender de maneira reflexiva e inovadora, seja no mundo real ou virtual.

Nesse sentido, os estudos de Freire trouxeram uma grande contribuição para a educação, visto que teceram pressupostos e conjecturas para a reformulação de relações intersubjetivas, já que não é possível elaborar um desenvolvimento cognitivo e emocional distante das interações humanas. Para o pensador, a educação é um ato político de comunicação, visto que “implica uma reciprocidade que não pode ser corrompida” (FREIRE, 2001, p. 67). Tal processo é fundamental à vida humana, já que vive e convive com os outros por meio de relações com as coisas e saberes do mundo. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é

a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2001, p. 69). Tal pensamento permite lembrar a necessidade do sujeito em duvidar e questionar a realidade e as experiências socioculturais, para não recair em certezas subjetivistas, centralizadoras, autoritárias ou instrumentalizadas das tecnologias digitais. “Por isso mesmo é que existir é um conceito dinâmico. [...] Não há como se admitir o homem fora do diálogo. E não há diálogo autêntico sem um mínimo de consciência transitiva” (FREIRE, 2001, p. 35). A resposta para superar as crises instauradas em torno das culturas da infância em meio às tecnologias está na oportunidade de diálogo, ultrapassando as situações de conflitos e alienação que existem entre o sujeito opressor e o sujeito oprimido, bem como na regeneração do valor humano da aprendizagem coletiva.

A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1998, p. 96).

É necessário ao professor, em sua prática educativa, instigar a criatividade e curiosidade da criança, superando o simples uso e manipulação dos recursos tecnológicos, que tem gerado dispersão, impaciência, consumismo, imediatismo e intolerância à frustração.

Formar um pensamento que persiste, como espelho autocrítico da razão, requer confrontá-lo não somente com os seus processos de dessensibilização e de indiferença em relação ao sofrimento, mas requer também desvelar as facetas desagradáveis e incômodas criptografadas nos algoritmos que instrumentalizam digitalmente a cultura. Para que isso ocorra é necessário que a educação vá além do que está programado, dando visibilidade ao que não parece nas interfaces computacionais: as contradições econômicas, políticas e sociais escondidas nas caixas-pretas dos aparelhos. Desse modo, a crítica ainda poderá resgatar negativamente as possibilidades emancipatórias contidas nas tecnologias digitais. (CAMPOS; LASTORIA, 2020, p. 17).

Diante disso, ser professor é ter comprometimento constantemente com as práticas sociais infantis, as quais hoje estão permeadas pelo mundo digital, que não podem supervalorizar a tecnologia em detrimento das culturas da infância.

[...] retomando uma imagem de Walter Benjamin, cabe ao professor crítico, diante da empolgação pouco reflexiva com a modernização tecnológica da educação, puxar o freio de mão, ensaiando junto aos estudantes, paciente e repetidamente, exercícios que os tornem capazes de realizar e repetir, com calma e cuidado, experiências que ampliem a sensibilidade e a capacidade de abstração conceitual. Nesse processo formativo, o pensamento não deve ser autônomo só em aparência, mas realmente preparado para pensar a si mesmo no confronto com o conteúdo particular de cada

objeto, indo além de um imediatismo consumista e da dependência de imagens técnicas e categorias predeterminadas [...]. (CAMPOS; LASTORIA, 2020, p. 16).

Tudo isso dependerá das experiências e concepções do professor sobre a educação tecnológica e os riscos da instrumentalidade das formas de sedução à criança e mesmo da dominação que pertencem a técnicas culturais elementares. O pensamento de Freire vem ao encontro da concepção de Adorno, o qual explica:

Minha concepção de educação: evidentemente, não a chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. (ADORNO, 1995, p. 142).

A formação e a construção de uma performance infantil, mais equilibrada e saudável, que possibilita o pleno e livre desenvolvimento da criança, ou seja, ela ser realmente uma criança que possa brincar. Portanto, torna-se necessário dialogar, debater e (re)avaliar as performances digitais da cultura infantil da contemporaneidade, sob o olhar da educação, partindo do grupo de adultos e professores para compreender as crianças e suas práticas sociais. “Embora saibamos que só se pode compreender as crianças com base na própria infância, o adulto vive a esquecer e reprimir a criança que já foi. Será essa a razão pela qual é tão difícil para o adulto compreender a infância?” (LEVIN, 2007, p. 161).

A escola sendo uma instituição que se dedica a transmitir, estudar e compreender os conhecimentos culturais, a começar pelo mundo infantil, deveria ser o lugar onde a criança ame estar, onde ela se sinta acolhida e compreendida, o que muitas vezes não acontece. Na escola lhe é negado o brincar, que está na sua essência como uma forma de viver e de internalizar o mundo e todas situações que a vida lhes apresenta. A brincadeira livre, cheia de imaginação, de criatividade e de fantasias faz parte do ser criança.

Cada criança inventa pequenos territórios, sua ilha do tesouro, seus amigos imaginários, seus contos e histórias que, quando habitados por ela, habitam nela na insaciável avidez infantil de ser o que não é. Esconjuram-se ali ameaças, frustrações, máscaras, medos, fantasias, voa-se para montanhas gigantes para depois cair em abismos e encruzilhadas escuras e transparentes. (LEVIN, 2007, p. 172).

Cabe ao sistema educacional, inicialmente, refletir sobre as suas práticas pedagógicas restaurando a essência da infância, que é o brincar, para a construção saudável da subjetividade infantil. Em seguida, alertar as famílias e a comunidade acerca de como as performances digitais das crianças estão afetando as existências, as emoções e os sentimentos que deixaram de ser

significativos. Trata-se de um grande desafio da educação o comprometimento com a defesa de uma infância do corpo e do jogo nos processos educativos atuais. Tudo isso exige ser luz em meio a escuridão que impera nas culturas infantis, no entanto, é preciso “acreditar na infância como acontecimento fundamental do sujeito é ficar exposto a ela e deixar-se permear por ela” e, para que isso aconteça, precisamos reconsiderar que “os novos mundos da meninice oferecem enigmas nunca imaginados que respiram, mas felizmente nenhum herói ou impostor poderá asfixiá-los desvendando-os. Poderemos recuperar na demora o elemento infantil de cada infância?” (LEVIN, 2007, p. 172).

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem hermenêutica, já que buscamos a compreensão de uma temática desafiante e em voga, que se dará por meio dos textos e das pesquisas que dimensionam o campo da educação. Cada vez mais a sensação experimentada é de uma situação de imersão, envolvimento e onipotência das tecnologias digitais na cultura da infância, que traz inúmeras repercussões nos ambientes formais de aprendizagem. Daí a necessidade de interpretar criticamente os impactos dessas tecnologias digitais na formação (inter)subjetiva dessas crianças, através do diálogo com o brincar e da análise dos campos de pesquisas e experiências da área. A abordagem benjaminiana (1984) corrobora com as análises hermenêuticas, uma vez que o autor também constrói a sua pesquisa retirando excertos, extraíndo apenas trechos que dizem respeito ao que se assemelha e, a partir desse movimento de pensamento, traz conexões ao seu estudo por interpretações de textos, poemas, aforismos, imagens. Isso representa a imagem do pensamento, uma forma de pensar junto e não apenas repetir o argumento do autor. Benjamin constrói essas imagens do pensamento para reconstruir diálogos, descobrir os impulsos para reconhecer (ou extrair o que interessa) a realidade.

Inicialmente, a revisão de literatura terá como foco os estudos de Esteban Levin, psicanalista e pesquisador da infância, que se dedicou em compreender a emergência dessa nova infância que surgiu com o advento da internet e dos aparelhos tecnológicos, em diálogo com outros autores, para assim tentar contextualizar como essa nova cultura infantil tem se formado e desenvolvido em suas experiências pedagógicas. Para Hermann (2014, p. 21-22), “uma experiência pedagógica sensível à pluralidade não poderá dispensar um mundo comum, pois ele se constitui à nossa própria autocompreensão moral, convoca-nos a desenvolver imaginação teórica para responder às exigências do nosso tempo”. Por meio de um diálogo hermenêutico, propomos o encontro entre teóricos que se dedicaram a compreender as exigências de seus tempos, exigências estas que só aumentaram com os avanços tecnológicos e com as mudanças nas estruturas familiares e sociais recentes.

Num segundo momento, apresentamos o campo conceitual da infância, do brincar e das tecnologias digitais, levantadas em teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação brasileiras, para identificar e compreender se existem questões recorrentes que impactam o brincar e a saúde infantil, para projetar o cenário das tecnologias no brincar infantil e suas relações com a saúde. O estudo foi realizado através da busca de Teses e Dissertações na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>), com as seguintes palavras-chave: tecnologias, culturas infantis e

brincar; mídias, tecnologias na educação, infância e cultura; infância, tecnologias e brincar; infância, brincar, saúde e tecnologias. Nessa busca global, optamos por identificar as produções discentes dos últimos dez (10) anos, a partir de uma busca avançada de 2010 a 2020, para contextualizar a problemática enquanto um fenômeno pungente nas pesquisas em educação. Após este levantamento inicial, foram selecionados, por meio da análise do título e resumo, somente os trabalhos que se enquadravam no escopo da pesquisa em tela. Assim, chegou-se ao número final de 7 pesquisas, cujas versões de textos estão disponíveis em links no Quadro.

A pesquisa tem como base também a Teoria Crítica da sociedade e reexame das vertentes filosófico-educacionais sobre culturas, linguagens e sistemas de interesse que penetram e interferem na vida social. Nesse sentido, a Teoria Crítica faz uma exposição das contradições e limitações sociais, principalmente no que tange à forma de organização da cultura na esfera econômica-social, a qual transforma tudo em mercadoria. Nesse sentido, almejamos aqui promover novos entendimentos aos sujeitos para que compreendam o fenômeno atual em relação às culturas da infância que surgem na complexidade da vida e do mundo digital.

Frente a isso, buscamos com uma postura crítica analisar as performances digitais apresentadas pelas culturas infantis na contemporaneidade, considerando as questões que surgem na complexidade do digital, como a dependência tecnológica e a compulsividade pelo uso dos aparatos tecnológicos, levando em conta a influência que estes têm exercido nos processos pedagógicos das crianças. Assim sendo, a abordagem hermenêutica, por meio do diálogo com as pesquisas e os autores de diferentes campos, buscará uma melhor compreensão e interpretação da temática em voga, já que sempre que interpretamos algo no mundo formamos a nós mesmos e nos (re)educamos mutuamente. Bombassaro et al. (2014, p. 108-109) revelam que:

A compreensão é a base da interpretação. Interpreta-se conforme se compreende o mundo, os textos, as ações. Nesse caso, não se considera qualquer interpretação ou uma mera teoria da interpretação. A interpretação hermenêutica põe em círculo o sujeito e o objeto, de tal maneira que quem interpreta algo interpreta a si mesmo.

A interpretação desdobra-se de uma palavra para a abertura em relação ao encontro com o outro, que pode vir de um texto escrito, de uma simbologia, ou da atitude de um sujeito que reage a uma circunstância no mundo com habilidade de ponderação, raciocínio e interação. A atitude hermenêutica é compreensiva em relação às diferentes culturas, costumes e experiências no mundo, produzindo um conhecimento sempre em movimento, a fim de nos (re)conhecer a

partir do encontro e do diálogo com os outros. Percebe-se facilmente que grande parte das pesquisas se limitam a mostrar a descrição do problema como sendo algo de natureza compreensiva, porém, cabe ao estudo aqui proposto lançar questões desafiadoras e críticas às performances vigentes, colocando em diálogo a própria cultura em meio às tecnologias digitais, a fim de compreender um pouco da singularidade e pluralidade das culturas infantis, assim como da arte de contra-argumentar.

Quando a experiência hermenêutica enseja outras possibilidades interpretativas, a educação como se desprende das amarras conceituais provenientes da visão científico-objetivista e da tradição metafísica, passa então a produzir os efeitos benéficos da abertura de horizontes e da ampliação da base epistemológica. Assim, a possibilidade compreensiva da hermenêutica desfaz o prejudicial equívoco que há entre educação compensatória e educação no sentido amplo da formação. (HERMANN, 2003, p. 9-10).

Segundo Gadamer (2005, p. 407), “nossas reflexões sempre nos levaram a admitir que, na compreensão, sempre ocorre algo como uma aplicação do texto a ser compreendido à situação atual do intérprete”. Neste viés, para que a compreensão realmente aconteça faz-se necessário que tudo que buscamos, primeiramente produza sentido em nós mesmos e que igualmente se fomente questionamentos e dúvidas do que já nos é conhecido. Gatti (2009, p. 269) compreende que “nesta dialética de sujeito e objeto, a filosofia se assemelha a uma arte de interpretação de textos, ainda que crítica dos pressupostos metafísicos da hermenêutica”. Dessa maneira, “não há nenhum sentido prévio a ser encontrado pela interpretação, mas somente um sentido reelaborado em cada leitura da tradição à luz de um diagnóstico do tempo presente” (GATTI, 2009, p. 269). O desvelamento das performances digitais das culturas infantis se constitui em demonstrar o paradoxal e o contraditório à verdadeira construção da autonomia da criança, como possibilidade de questionar e reconsiderar o conhecimento em construção social. Nessa perspectiva, as perplexidades, demandas e dilemas do mundo digital passam a produzir metamorfoses, tensionamentos entre o que se parece e o que realmente é, direcionando possibilidades e ideias para novas formas de agir e pensar as performances digitais das culturas infantis nos processos de ensino e de aprendizagem.

O estudo não pretende ficar indiferente ao avanço que as tecnologias digitais trouxeram à vida do ser humano, mas é fundamental desenvolver também a capacidade de se reconhecer no outro, assim como de usar a imaginação para projetar extensões do corpo, promovendo diferentes maneiras de aprender numa pluralidade de conhecimentos, linguagens, expressões, percepções, simulações, como elementos constituintes de novas visões de mundo, o que

dependerá da maneira como essas tecnologias são pensadas e usadas. A criança possui um corpo que é feito de linguagens, memórias e de uma cognição interrogante, que geralmente a coloca na posição de quem não sabe. Diante disso, vemos a necessidade de repensar, através do diálogo promovido pela análise hermenêutica, o uso de aparatos tecnológicos pelas crianças, considerando questões que surgem na complexidade do mundo digital, como a dependência tecnológica e a compulsividade, levando em conta a influência que eles têm exercido nos processos de desenvolvimento humano das crianças.

Por fim, as inquietações que norteiam esta pesquisa visam orientar quanto ao uso excessivo dos aparatos tecnológicos feito pelas crianças na contemporaneidade, e contribuir para discussões e diálogos que influenciam nas decisões tecnocientíficas das famílias e professores(as), (re)avaliando não só os riscos nos processos formativos das crianças em relação às tecnologias digitais, mas também no sentido de encorajar novos significados de aprendizagem a uma infância saudável.

3.2 Elementos Da Pesquisa

A pesquisa é de natureza qualitativa e interdisciplinar, já que trabalha com diálogos circulares e em rede no contexto da descoberta e mapeamento das produções teóricas acerca da temática. Em termos de passos metodológicos, seguimos o caminho hermenêutico e o percurso que marca as movimentações dos discursos contemporâneos em sua circularidade, ao invés de delimitar passos de maneira linear. Assim, estabelecemos dois momentos de pesquisa, que desenvolvemos concomitantemente: 1) a coleta de dados em plataformas digitais e sua interpretação, constituindo o *locus* de desenvolvimento do estudo a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e 2) Investigar e categorizar as produções de acordo com a sua relevância para os objetivos aqui propostos a nível nacional.

Tendo em vista a falta de diálogo entre as diferentes perspectivas teóricas inseridas na discussão, a carência de pesquisas sobre essa temática recente da interferência digital nas culturas da infância e os poucos estudos no campo da educação, utilizamos e nos apropriamos também de livros e artigos científicos. Para alcançar um amplo e detalhado conhecimento do fenômeno estudado no pouco tempo destinado à pesquisa, apoiamos em referenciais e coleta de dados que demandou um investimento maior de tempo para as apreciações dos achados e análises futuras dessa dissertação. Para a composição desse trabalho foram realizadas buscas de dados na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação. Esse mapeamento inicial usou como palavras-chave: tecnologias, culturas infantis e brincar; mídias,

tecnologias na educação, infância e cultura; infância, tecnologias e brincar; infância, brincar, saúde e tecnologias, que colaboraram para a sistematização do conhecimento produzido em teses e dissertações no Brasil. Nessa busca global, optamos por identificar as produções discentes dos últimos dez (10) anos, a partir de uma busca avançada de 2010 a 2020, para contextualizar a problemática enquanto um fenômeno pungente nas pesquisas em educação. Em primeiro lugar, configuramos um plano de análise para selecionar os produtos (teses e dissertações) que foram analisados por meio dos títulos, resumos, considerações iniciais e finais, tendo em vista as hipóteses iniciais do projeto e os objetivos, a fim de mapear os indicadores e contornos relacionais nessas pesquisas.

Em segundo lugar, definimos uma base organizacional para atribuir sentidos relacionais a essas buscas, a partir de uma leitura flutuante dos trabalhos encontrados. Finalmente, escolhemos os materiais elencados na tabela abaixo que, por sua vez, consistem na demarcação e na diversidade de trabalhos correlatos que serão utilizados nas reflexões aqui apresentadas. Cabe destacar que se trata de um campo de construto fluído e emergente, que interage em experiências tanto no espaço *online* quanto no *offline* do ato de brincar das crianças com os objetos tecnológicos. A exploração desse material investigativo apresenta limites de diálogo com a infância e das tecnologias na escola, porque ela tem resistido à plasticidade na produção de discursos mediados em redes digitais com a infância (SIBILIA, 2012). Seria porque a televisão e as mídias hoje são as primeiras escolas da criança (figura de crianças esponjas que reproduzem sua cultura e estrutura social), proporcionando constante sensação de prazer e saciedade?

Após a qualificação do projeto, foi sugerido pela banca avaliadora a ampliação do período de buscas dos trabalhos e um refinamento nos descritores, para que assim a busca se tornasse mais aprofundada, a fim de que fossem encontradas pesquisas que dialogassem mais com o problema de pesquisa estabelecido no presente estudo. As palavras-chave sugeridas e incorporadas no estudo foram: “culturas da infância” ou “culturas infantis”, “brincar” ou “brinquedo”, “tecnologias digitais” e “saúde” ou “saúde mental”. O período estabelecido para as novas buscas ficou circunscrito ao período de dez anos (de 2010 a 2020). Nesse novo rastreamento foram utilizadas as palavras-chave: cultura da infância; tecnologias digitais; brincar e saúde⁴, no entanto, nenhum trabalho foi localizado. Com isso, buscamos fazer

⁴Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22cultura+da+inf%C3%A2ncia%22+%22tecnologias+digitais%22+%22brincar%22+%22sa%C3%BAde%22&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 01 dez. 2020.

diferentes combinações entre os descritores sugeridos pela banca. Em pesquisas subsequentes realizadas com os descritores: culturas infantis; tecnologias digitais; brincar e saúde⁵, também não foi localizado nenhum trabalho. Assim como quando utilizamos os descritores: cultura da infância; tecnologias digitais; brinquedos e saúde⁶, nenhum dado foi encontrado. Ainda, buscamos por culturas infantis; tecnologias digitais; brinquedos e saúde⁷ e nenhuma pesquisa registrada. Diante desta ausência de pesquisas, decidimos inserir outros descritores que também poderiam localizar produções que dialogassem com o presente estudo.

Iniciamos a nova fase de buscas com as palavras-chaves: tecnologias; culturas infantis; brincar e saúde⁸, onde não foram localizados trabalhos. Dada a escassez de trabalhos, realizamos a mesma busca, no entanto sem a palavra saúde: tecnologias; culturas infantis; brincar⁹, onde conseguimos localizar três (3) pesquisas, sendo duas teses sob os títulos: “Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis” e ““Eu aprendo a brincar de mais coisas que eu não sabia!” dialogavam com nosso problema de pesquisa, as quais foram selecionadas e se encontram no quadro 2.

Diante da ausência de trabalhos, decidimos inserir novos descritores para tentarmos encontrar mais pesquisas, os quais foram os seguintes: culturas da infância; tecnologias na educação; e brinquedos¹⁰; culturas da infância; tecnologias na educação; brinquedos e saúde¹¹;

⁵Disponível

em:<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22culturas+infantis%22+%22tecnologias+digitais%22+%22brincar%22+%22sa%C3%BAde%22&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 01 dez. 2020.

⁶Disponível

em:<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22cultura+da+inf%C3%A2ncia%22+%22tecnologias+digitais%22+%22brinquedos%22+%22sa%C3%BAde%22&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 01 dez. 2020.

⁷Disponível

em:<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22culturas+infantis%22+%22tecnologias+digitais%22+%22brinquedos%22+%22sa%C3%BAde%22&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 01 dez. 2020.

⁸Disponível em:

<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22tecnologias%22+%22culturas+infantis+%22brincar%22+%22sa%C3%BAde%22&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 01 dez. 2020.

⁹ Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22culturas+infantis%22+%22tecnologias%22+%22brincar%22&type=AllFields&filter%5B%5D=publishDate%3A%22%5B2010+TO+2020%5D%22&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 03 dez. 2020.

¹⁰Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22culturas+da+inf%C3%A2ncia%22+%22tecnologias+na+educa%C3%A7%C3%A3o%22+%22brinquedos%22&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 03 dez. 2020.

¹¹ Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22culturas+da+inf%C3%A2ncia%22+%22tecnologias+na+educa%C3%A7%C3%A3o%22+%22brinquedos%22+%22sa%C3%BAde%22&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. 03 dez. 2020.

culturas da infância; tecnologias na educação; brinquedos e saúde mental¹²; culturas da infância; tecnologias na educação; e brincar¹³; culturas da infância; tecnologias na educação; brincar e saúde¹⁴; culturas da infância; tecnologias na educação; brincar e saúde mental¹⁵; dispositivos móveis; brincar; infância¹⁶; dispositivos móveis; brincar; infância e saúde¹⁷; dispositivos móveis; brinquedos; infância e saúde¹⁸; cultura da infância; brincar; saúde e dispositivos móveis¹⁹; cultura digital; culturas da infância; brincar²⁰; porém nenhum trabalho foi encontrado.

Diante da escassez de pesquisas, iniciamos buscas com outros descritores, intercaladas com algumas das palavras-chave do estudo em tela. Realizamos a busca: mídias; tecnologias na educação; infância e cultura²¹; onde foram encontrados 19 trabalhos, porém somente três (3) dialogavam com o presente estudo: “(Des)encontros de gerações no século XXI: experiências de crianças e adultos com as mídias e as novas tecnologias na cultura contemporânea” (FERRARINI, 2013); “A cultura lúdica das crianças contemporâneas na *sociedade multitela*: o

¹² Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22culturas+da+inf%C3%A2ncia%22+%22tecnologias+na+educa%C3%A7%C3%A3o%22+%22brinquedos%22+%22sa%C3%BAde+mental%22&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 03 dez. 2020.

¹³ Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22culturas+da+inf%C3%A2ncia%22+%22tecnologias+na+educa%C3%A7%C3%A3o%22+%22brincar%22&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 03 dez. 2020.

¹⁴ Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22culturas+da+inf%C3%A2ncia%22+%22tecnologias+na+educa%C3%A7%C3%A3o%22+%22brincar%22+%22sa%C3%BAde%22&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 03 dez. 2020.

¹⁵ Disponível

em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22culturas+da+inf%C3%A2ncia%22+%22tecnologias+na+educa%C3%A7%C3%A3o%22+%22brincar%22+%22sa%C3%BAde+mental%22&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 03 dez. 2020.

¹⁶ Disponível

em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22dispositivos+m%C3%B3veis%22+%22brincar%22+%22inf%C3%A2ncia%22&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 03 dez. 2020.

¹⁷ Disponível

em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22dispositivos+m%C3%B3veis%22+%22brincar%22+%22inf%C3%A2ncia%22+%22sa%C3%BAde%22&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 03 dez. 2020.

¹⁸ Disponível

em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22dispositivos+m%C3%B3veis%22+%22brinquedos%22+%22inf%C3%A2ncia%22+%22sa%C3%BAde%22&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 03 dez. 2020.

¹⁹ Disponível

em:

<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=cultura+da+inf%C3%A2ncia++brincar+sa%C3%BAde+dispositivos+m%C3%B3veis&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 03 dez. 2020.

²⁰ Disponível

em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22culturas+digitais%22+%22culturas+da+inf%C3%A2ncia%22+%22brincar%22&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 03 de dez. 2020.

²¹ Disponível

em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22m%C3%ADdias%22+%22tecnologias+na+educa%C3%A7%C3%A3o%22+%22inf%C3%A2ncia+e+cultura%22&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 03 dez. 2020.

que revelam as *vozes* de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil” (FERREIRA, 2013); e “Infâncias Tecnologias: relações imbricadas na era digital” (OLIVEIRA, 2019).

As próximas buscas foram as últimas realizadas. Decidimos diminuir o número de palavras nos descritores para ver se isso nos auxiliava no encontro de estudos que convergissem com nosso campo de estudo e com nossa problemática em questão. Nesse sentido, retiramos a palavra “saúde” e realizamos a busca com as seguintes palavras-chaves: “Infância; Tecnologias; Brincar”²²; e nos surpreendemos, pois encontramos vinte e seis (26) trabalhos. A partir da análise do título e resumo foi possível perceber que somente dois (2) dialogavam com nossa temática de estudo, os quais são eles: “Infância, TIC e brincadeiras: um estudo na visão de profissionais da educação infantil: desafios da geração *Homo sapiens*” (CANASSA, 2013) e “Pressão e tecnologia na infância: o brincar e se-movimentar e a incessante forma de expressão em um mundo acelerado” (TOLFO, 2019). Em seguida, acrescentamos a palavra “saúde”: Infância; Brincar; Saúde; Tecnologias²³ da qual foram localizados sete (7) estudos, no entanto, somente um (1) dialogava com o nosso escopo da pesquisa. A última busca foi realizada com as seguintes palavras-chaves: Infância; Saúde; Brincar e Brinquedos digitais²⁴, onde foi encontrado somente um (1) trabalho, o qual não dialogava com esta proposta.

Diante das diversas e inúmeras buscas realizadas foi possível perceber a carência de investigações que dialogavam com o problema do presente estudo. Também identificamos que mesmo com as (21) buscas que realizamos no período de 10 anos, por diferentes combinações de palavras-chaves, constatamos uma defasagem de estudos nesse campo. Outro fator que é importante considerarmos é em relação as buscas realizadas dos trabalhos, pois encontramos inúmeras dificuldades já que a plataforma BDTD, assim como outras plataformas digitais dependem da retroalimentação dos Programas de Pós-Graduação e as expressões e buscas podem resultar em autoanulação quando associados muitos termos na mesma busca. Com a

²²Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=inf%C3%A2ncia+tecnologia+brincar+&type=AllFields&date%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2010&publishDateto=2020>. Acesso em: 03 dez. 2020.

²³Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=inf%C3%A2ncia+brincar+sa%C3%BAde+tecnologias&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 03 dez. 2020.

²⁴Disponível

em:

<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0%5B%5D=inf%C3%A2ncia&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=sa%C3%BAde+&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=brincar&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=brinquedos+digitais&type0%5B%5D=AllFields&boolean0%5B%5D=AND&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=&publishDateto=>. Acesso em: 03 dez. 2020.

composição e síntese dessas experiências registradas, pretendemos agora instigar um diálogo entre pontos de vista educacionais, filosóficos e comunicacionais inscritos na cultura da infância, tecendo linhas de aproximações laterais a um problema complexo e que ainda não está bem identificado enquanto se caminha. Em outras palavras, cabe a nós “problematizar a situação, interrogá-la, para abalar as certezas prévias e provocar a reflexão, de modo que, diante de tal abalo, provocação, ou mesmo irritação, as pessoas sejam incentivadas de alguma forma a procurar saídas, seguindo seus próprios critérios e situações concretas vividas” (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 414). Contudo, através da compreensão do fenômeno, pretendemos construir saberes que oportunizem uma postura crítica frente à cultura digital em relação aos fluxos irrestritos e descaso atual com as análises sob o aspecto do ato de brincar na infância.

Quadro 1- Mapeamento e seleção de Teses e Dissertações

Nº	Autor (a) / Título	Tipo de pesquisa	Ano	PPG	Link
1	SOUZA, Joseilda Sampaio de. Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis	Tese	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-86692056652a063c1336d2f3b103d9
2	LOUREIRO, Carla Cristiane. "Eu aprendo a brincar de mais coisas que eu não sabia!"	Tese	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_648bbd76d43f866d7a9fc3912a761c3f
3	FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann. (Des)encontros de gerações no século XXI : experiências de crianças e adultos com as mídias e as novas tecnologias na cultura contemporânea	Dissertação	2013	Programa de Pós-Graduação em Educação	http://ri.ufmt.br/handle/1/890

4	FERREIRA, Marlucci Guthiá. A cultura lúdica das crianças contemporâneas na 'sociedade multitela': o que revelam as 'vozes' de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil	Tese	2013	Programa de Pós-Graduação em Educação	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_608efa86fd20039be1a9ed1269695f18
5	OLIVEIRA, Erika Maria de. Infâncias Tecnologias: relações imbricadas na era digital	Dissertação	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UAL_0d1de082e905192e56419559659a59e8
6	CANASSA, Luciana Maria Rinaldini. Infância, TIC e brincadeiras: um estudo na visão de profissionais da educação infantil: desafios da geração Homo sapiens	Dissertação	2013	Programa de Pós-Graduação em Educação	http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/tede/887
7	TOLFO, Jessica Comoretto. Pressão e tecnologia na infância: o brincar e se-movimentar e a incessante forma de expressão em um mundo acelerado	Dissertação	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UAL_41ce473066163a9b5978a0283457e

Fonte: Autoria própria (2020).

4 OLHARES DIALÓGICOS SOBRE OS TRABALHOS CATALOGADOS

Os dados aqui reunidos foram coletados a partir de pesquisas na plataforma de busca da BDTD, de onde foram extraídos os trabalhos relacionados para as análises. Ora, se é bem verdade que o ato de brincar com objetos e sujeitos nunca exaure o campo da (inter)subjetividade, de expansão e promove o sonho educativo de articular o saber a alegria de conhecer o mundo, então, ele também anima a nossa experiência de pesquisa como uma evolução de vários estágios, inclusive porque passa pelo corpo. Benjamin (1984) nos lembra que a experiência do corpo deixa de ser só física e passa a ser sensorial (cantar e dançar), abrindo possibilidades singulares da imaginação criadora a movimentos formativos da vida em metamorfoses para cada sujeito. Seguidamente, a pedra nas mãos das crianças vira borboleta, o cabo de vassoura vira um cavalo, a espiga de milho ou um pedacinho de pano se transforma em boneca e assim nascem outras narrativas que podem sugerir de diferentes evoluções e origens. É a transformação, a metamorfose, é uma materialidade dessa vida no corpo, que repete, causa deslocamento do olhar e confere à experiência potente do ato de brincar uma dimensão performativa.

Para situar o horizonte de análise sob a perspectiva da abordagem hermenêutica, estabelecemos três eixos para pensar e interpretar os enfoques dos trabalhos coletados, a saber: 1. Primeiro eixo: *Relações entre infância e mídias e o uso excessivo das telas*; 2. Segundo eixo: *Tecnologias digitais como uma forma de empoderamento da infância*; 3. Terceiro eixo: *Tecnologias digitais e os desafios à cultura da infância contemporânea*. Vale dizer que em cada grupo buscamos dialogar com o horizonte do problema e as inquietações do mundo concreto que contribuíram para a construção da presente pesquisa. Foram analisados o resumo, as considerações iniciais e finais, para assim podermos, não só, compreender melhor cada um dos estudos selecionados, mas também valorizar a percepção destes sobre o fenômeno inacabado, excessivo e estranho presente nas relações entre a infância, o brincar e a saúde, sob a influência e o impacto dos chamados popularmente de brinquedos digitais²⁵. Do ponto de vista de uma teoria benjaminiana (1984), apresentamos alguns recortes e trechos de citações das teses e dissertações, que representam *imagens do pensamento*²⁶ dos autores como forma de categorizar

²⁵ Aqui referimos a brinquedos como computador, *tablet*, TV, *smartphones*, entre outros dispositivos.

²⁶ Benjamin para escrever suas obras se apropria de configurações imagéticas (imagens, poemas, aforismos, sentenças, trechos de citações) como recursos não apenas para corroborar o pensamento do autor referenciado, mas se utiliza dele para retirar excertos e citações que se conectam, se assemelham e se repetem, para dar forma ao próprio pensamento, para pensar junto e apresentar as ideias e configurar os fenômenos. Para Benjamin (1984, p. 56; p. 70), tais recortes da história são móveis de imagens ou constelações, visto que “as ideias se relacionam

e pensar junto o que está sendo produzido nesse campo de estudos da infância e o ato de brincar compreendido em meio aos artefatos digitais.

Para o primeiro eixo: *Relações entre infância e mídias e o uso excessivo das telas* foram selecionados dois trabalhos, assim intitulados: “Pressão e tecnologia na infância: o brincar e se-movimentar e a incessante forma de expressão em um mundo acelerado” (TOLFO, 2019); “*Eu aprendo a brincar de mais coisas que eu não sabia!:* Crianças e Videogames numa Brinquedoteca Escolar” (LOUREIRO, 2017). No segundo eixo: *Tecnologias digitais como uma forma de empoderamento da infância* reunimos dois trabalhos, sendo eles: “Infâncias e Tecnologias: relações imbricadas na era digital” (OLIVEIRA, 2019); “Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis” (SOUZA, 2019). Por fim, no terceiro eixo: *Tecnologias digitais e os desafios à cultura da infância contemporânea* elencamos o com maior número de trabalhos, já que três estudos dialogavam entre si em suas propostas e conclusões das pesquisas realizadas, as quais são: “(Des)encontros de gerações no século XXI: experiências de crianças e adultos com as mídias e as novas tecnologias na cultura contemporânea” (FERRARINI, 2013); “Infância, TIC e brincadeiras: um estudo na visão de profissionais da educação infantil: desafios da geração *homo sapiens*” (CANASSA, 2013); “A cultura lúdica das crianças contemporâneas na *sociedade multitela*: o que revelam as *vozes* de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil” (FERREIRA, 2013).

Dentre os estudos circunscritos e alocados no primeiro eixo: *Relações entre infância e mídias e o uso excessivo das telas* está a dissertação de Tolfo (2019), que objetivou compreender, por meio de revisão de literatura, as pressões sofridas pelas crianças e impostas por seus responsáveis, com o intuito de prepará-las para o futuro. As experiências com as tecnologias digitais ganham destaque nas rotinas das crianças e o uso excessivo delas têm influenciado e afetado o ato brincar. O trabalho mostra as dificuldades encontradas para a realização da pesquisa, pois “há poucos estudos que tratam da pressão que as crianças vêm sofrendo atualmente, tem-se estudos que versam sobre o brincar e suas importâncias para a criança, porém é restrito assunto aborda sobre as pressões da sociedade e da tecnologia com relação às crianças” (TOLFO, 2019, p. 17).

Para Tolfo (2019), as crianças têm se tornado reféns das concepções modernas de infância centradas no dever ser para a vida adulta, isto é, na preparação para o futuro. Assim, as crianças são influenciadas pelas próprias famílias e sociedade e lançadas como um investimento ou projeto para o futuro, já que é a produtividade e o sucesso da vida adulta que

com as coisas como as constelações com as estrelas. [...]. A ideia é mônada – isto significa em suma que cada ideia contém a imagem do mundo”.

têm ganhado espaço nas mídias. “As preocupações em tornar as crianças adultos melhores e o presente manuseio das tecnologias fazem com que as atividades impostas a elas sejam feitas com a intencionalidade de quem as propõe, sem preservar a importância que o brincar” (TOLFO, 2019, p. 15). Tal situação evidencia que as crianças viraram o centro das famílias, tendo seu tempo administrado por aulas especializadas, suas atividades extremamente controladas e cronometradas, vendo um tempo perdido no brincar livre. Além de tudo isso, nos momentos livres e de encontro com a família,

Os pais, para obter um momento de sossego, por inúmeras vezes acabam reféns dos meios tecnológicos, elas deixam as crianças *distraídas*, param quietinhas na frente de uma tela. Assim, com as crianças calmas, tudo fica mais fácil de ser feito, os afazeres diários, aquele momento de descanso depois de um dia corrido, etc. (TOLFO, 2019, p. 15).

Diante desse controle da sociedade administrada e do cansaço, o tempo das crianças é dosado a poucos momentos de lazer onde se encontra o brincar. Soma-se a isso o fato de que, “para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo, brincar é fazer” (WINNICOTT, 1975, p. 63 apud TOLFO, 2019, p. 29). Porém, esse *fazer coisas* de Winnicott tem sido substituído por *ver coisas*, já que as inúmeras possibilidades do *brincar virtual* acompanha todos os dias as crianças, que parecem cada vez mais apaixonadas pelas tecnologias digitais. Nas palavras de Christoph Türcke (2010, p. 65),

Como parecem insossos os estímulos do meio ambiente em comparação com aqueles que, berrantes, continuamente cintilam na tela; como fica entediante a rotina de cada um diante de tudo aquilo de excitante que as mídias incessantemente veiculam. Os estímulos do ambiente do dia a dia não são páreo para a torrente de excitação midiática do espetacular; eles ficam abaixo do limite do que o aparato sensorial pode absorver, possuem um pobre aqui e agora, mas nenhum *ai* (no sentido *heideggeriano*). Representam estímulos de menos para serem percebidos. A torrente de excitação, porém, representa estímulos demais. Ela coloca o organismo na situação paradoxal de não mais ser capaz de transformar os puros estímulos em percepção.

Conforme o exposto acima, e seguindo as reflexões de Tolfo (2019), é possível compreender que não só as crianças estão encantadas com os dispositivos digitais, mas também os adultos caíram nas armadilhas das redes sociais e vivem agora um jardim de infância tardio, pois não conseguem se responsabilizar ou se colocar no lugar da criança.—No entanto, é necessário compreender que o brincar é parte dos modos de ser criança, sendo este o tempo em que a criança aprende consigo mesma, com seus pares e com o ambiente que está inserida, já que é uma espiral de aprendizagem orientada pela pedagogia do encontro, do afeto, das diferenças e da capacidade criativa que se edifica na interação com o outro. A grande questão

recai sobre esse brincar livre que o trabalho faz referência, que exige o fazer e o tempo para poder fazer (WINNICOTT, 1975), que percebemos que tem sido impedido pelas consequências desse uso excessivo das tecnologias. Os desdobramentos dessa questão na obra de Türcke (2012, p. 2) provocam o que o autor denomina de *dispersão concentrada*, um comportamento que leva ao fenômeno de “nos concentramos constantemente e forçadamente em nos dispersar”. Sendo assim, dificilmente a criança dispersa consegue se concentrar no ato de brincar, pois os resquícios da desatenção tornam a criança raivosa, frustrada, inquieta, compulsiva, instável e atordoada, o que na lógica do autor está ligada ao problema emergente dos altos índices de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

[...] não se trata de um defeito físico, mas de uma consequência da enorme capacidade de adaptação do nosso cérebro. Preparar-se constantemente para novos estímulos, é nisso que consiste sua inteligência e criatividade. Na elaboração desses estímulos, ele configura caminhos e padrões neuronais. E padrões que se preservam são fixados. Padrões estáveis são indispensáveis para a estabilidade mental. Mas quando uma avalanche de estímulos cria a necessidade de constantemente construir algo novo, a construção desanda em destrutividade. Há que imaginá-lo como um canteiro de obras: você começa a construir uma parede. Cinco tijolos depois, interrompe e começa a parede seguinte, que, por sua vez, mal começada, vai ser deixada de lado para a construção de uma outra parede. Desse modo, não vai surgir nunca um edifício. (TÜRCKE, 2012, p. 3).

Tal problema anuncia um desafio para o campo da educação e que atribui sentido a essa dissertação, que é de olhar e revisar as relações do brincar permeado pelas tecnologias digitais e suas repercussões na saúde das crianças, para atribuir reconhecimento às culturas da infância e dar novas bases às pedagogias. Concluímos a presente análise com uma importante afirmação:

Uma cultura, porém, que não mais consegue reter-se para a recuperação mental, põe em questão o próprio espaço mental - o último *espaço de ação da reposição retrospectiva*, que alguma vez se abriu na história da natureza. Sem reposição retrospectiva não haveria paciência, dedicação, previsão ou precaução. [...]. A detenção para a recuperação mental pode ser exercitada e, de fato, na época de sua ameaça, pode tornar-se virtude de um modo nunca visto. Uma cultura, entretanto, que não suporta a *reposição retrospectiva* é uma cultura insuportável. Ela começa a delirar como alguém que não mais encontra o caminho de volta do estado de alerta para o sono e, com isso, também é abandonada pelo guardião do sono: o sonho. Onde, porém, não há sonho, aí não há sossego, nenhuma consciência e nenhuma esperança. (TÜRCKE, 2010b, p. 320-321).

Dando seguimento às análises do eixo *Relações entre infância e mídias e o uso excessivo das telas*, encontramos a tese de Loureiro (2017) realizada sob a perspectiva etnográfica, que teve como campo empírico uma brinquedoteca escolar. Neste espaço, acompanhou 44 crianças de 6 a 9 anos de idade, nos momentos lúdicos vivenciados nesse espaço, a fim de investigar

como se constrói a cultura do brincar por meio do *videogame*. O trabalho destaca que seja para o bem ou seja para o mal, as mídias possuem um grande poder de mudar os pensamentos e comportamentos das crianças, assim como de incentivar a construção de novas identidades, formas de se relacionar e padrões de vida (LOUREIRO, 2017). Pois bem,

Sem negar que as crianças estão entre os mercados-alvo mais importantes para jogos digitais, *sites*, redes sociais e outras formas de multimídia interativa algumas questões se destacam. Até que ponto estamos assistindo a uma *tecnologização* perigosa da infância, como alguns alegam? Ou, como outros argumentaram, essas novas mídias digitais oferecem uma forma de *empoderamento*, possibilitando que a criatividade e a espontaneidade naturais das crianças possam ser plenamente realizadas? As crianças são apenas vítimas passivas da tecnologia, ou são competentes digitalmente? (LOUREIRO, 2017, p. 24 -25).

Nesse jogo, o trabalho traz questões e diálogos contemporâneos acerca da utilização das mídias digitais na infância com ideias paradoxais sobre as relações que se estabelecem entre as crianças e as mídias, já que evidenciam distintas visões, as quais embasam os argumentos de *a favor* ou *contra* o uso das mídias digitais pelas crianças. De um lado, existem os denominados “*utópicos*, que celebram o comando, pelas crianças, de uma tecnologia que é assumida como parte importante de nosso futuro. Esse otimismo baseia-se em suposições essencialistas sobre uma capacidade natural das crianças de aprender habilidades técnicas” (LOUREIRO, 2017, p. 33-34). Como é o caso já abordado e discutido em alguns dos estudos da presente análise. “Por outro lado, os *pessimistas* argumentam que a competência das crianças para usar as mídias digitais as têm colocado em perigo potencial” (LOUREIRO, 2017, p. 34). Este último grupo, aparentemente, também pondera os mecanismos que não são neutros da competência técnica por parte das crianças, trazendo a mobilização do diálogo construída ao longo da história da infância acerca da ausência ainda de maturidade emocional dessa etapa da vida, “seja sob a forma de inocência, seja pela falta de controle moral” (LOUREIRO, 2017, p. 35).

Nas análises complexas dos dados, Loureiro (2017) percebe que mesmo diante da empolgação apresentada pelas crianças sobre seus próprios conhecimentos em relação aos jogos eletrônicos, mais especificamente o *videogame*, muitas utilizaram o termo *vício* para qualificar suas experiências. Nesse caminho, “o uso frequente dessa palavra foi percebido com bastante ênfase quando as crianças realizaram vídeos sobre a temática *videogame* na brinquedoteca, tanto quando as próprias crianças se autodeclaravam viciadas” (LOUREIRO, 2017, p. 189). Vale notar as entrevistas do trabalho onde as próprias crianças entrevistadas explicam o que entendiam por *vício*, gerando uma grande reação em cadeia. “Nas entrevistas em grupo, ao assistirem ao vídeo editado que tratava

do assunto, praticamente todas as crianças afirmaram ser viciadas em jogos eletrônicos” (LOUREIRO, 2017, p. 191). Para compreender melhor as colocações do vício levantadas pelas próprias crianças entrevistadas, destacamos os estudos de TÜRCKE (2010, p. 231) que manifestam os efeitos sociais dos estímulos ocasionados pelas mídias digitais, a saber:

O choque imagético não é mais foco de uma visão de mundo revolucionária especial, e sim apenas uma *forma* de intuição geral: a da sensação. Ele coloca em inquietação e fermentação elementares, resolve a moderna sociedade capitalista até seus sedimentos pré-modernos, mas de modo que com isso ele ao mesmo tempo a redefina e revivifica. Porém por meio de uma vida verdadeiramente artificial. Que ele atue sobre o sistema nervoso humano como um excitante incessantemente ministrado em doses mínimas, já se delineou no primeiro capítulo (*deste livro*). Mas apenas a passagem através da história da sensação trouxe à luz do dia a *química* desse meio, seus micronutrientes fisioteológicos arcaicos em extensão tal que agora, pouco a pouco, seu efeito geral se torna apreensível para os olhos. Pode-se resumi-lo numa palavra, quando se tem presente o quanto ela é rica em nuances: vício.

O que dialoga diretamente com os dados levantados pelo estudo aqui em análise, pois parece que o vício é desenvolvido pelo excesso do treino e da fixação pelo jogo de *videogame*. Dos comentários em pauta, damos visibilidade nessa ceara ao fato de que “o vício é a busca de um apoio vital num objeto falso, sendo que aqueles que o procuram não devem ser informados de que se trata de algo falso” (TÜRCKE, 2010, p. 239). Como é que vamos resistir a isso? Negando o vício pela sua supressão ou compreendendo e atuando de forma menos fragmentada e mais complexa? Nesse viés, não podemos esquecer e nem menosprezar o vício em análise, mas se faz necessário um exame crítico da realidade em todos os sintomas lógicos, estéticos e formativos e as escolas têm um papel fundamental e de destaque e os dados demonstram esses limites. A preocupação com a abstinência também foi perceptível e cabe considerar das entrevistas da pesquisa em debate.

Quando se fala em sintomas de abstinência, os quais seguem o vício do mesmo modo como a sombra segue a luz, esquece-se facilmente de que o próprio vício já é um sintoma de abstinência. Entretanto, a sua abstinência, que representa uma forma de reação desamparada, silenciosa, e continuamente moderna, não é tão evidente. Deve-se deduzi-la e, para tanto, não se pode evitar o emprego de reflexões teórico-pulsionais. Onde há abstinência perdeu-se algo que fora desejado. (TÜRCKE, 2010, p. 239).

Nesse caso configura-se um espaço onde todas as crianças que têm sintomas de abstinência estão suscetíveis à violência. É pertinente analisar como a saúde mental infantil é afetada pelos jogos eletrônicos e *videogames* em seus usos excessivos, já que inclusive existe o Transtorno do Jogo pela internet, que “apareceu pela primeira vez na quinta edição (e mais

recente) do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (APA, 2014), mas não como um transtorno mental oficial” (LOUREIRO, 2017, p. 193). Considerando essa aproximação, Loureiro (2017) explica que o diagnóstico para identificar e confirmar a presença de dependência ou vício em uma pessoa é realizada, sobretudo por psicólogos e psiquiatras, os quais se embasam em estudos sobre dependência química para se ocupar de tais fenômenos. Os problemas comuns a esse transtorno são apontados no pensamento da “saliência (a atividade torna-se a mais importante da vida da pessoa), mudança de humor, tolerância, sintomas de abstinência, conflito, recaída e reinstalação” (LOUREIRO, 2017, p. 192).

A partir de todas as falas, entrevistas e reflexões aqui mencionadas, concordamos que o destaque está relacionado à saúde mental da infância na vida contemporânea, já que tanto Loureiro (2017), quanto Tolfo (2019) discutem sobre o brincar excessivo com as tecnologias e suas consequências na vida da criança, sendo que ambos tornam visível e estruturam essas ideias e conceitos nas análises de dados.

No segundo eixo: *Tecnologias digitais como uma forma de empoderamento da infância* registramos a dissertação de Oliveira (2019), que realizou reflexões e constatações que contribuíram grandemente para o diálogo com esta pesquisa. Em recente estudo, de abordagem qualitativa descritivo-interpretativa, explora questões que surgem da infância e sua relação com as tecnologias digitais. Para isso, buscou ouvir e observar não só crianças entre cinco e sete anos de uma determinada escola, mas também alguns dos responsáveis legais e professores. A pesquisadora buscou meios em que fosse possível compreender quais eram os sentidos atribuídos pelas próprias crianças acerca das suas vivências permeadas pelo uso das tecnologias digitais, almejando também entender como realizam a negociação com os adultos para o uso desses artefatos culturais.

Ao analisar as considerações finais, depreendemos do estudo: “O que fica claro é que os pais na maioria das situações entendem essa revolução tecnológica, porém apresentam dificuldade em administrar essa novidade na vida e no dia a dia dos filhos”. (OLIVEIRA, 2019, p. 130). Tal constatação nos permite relacionar com a reflexão que Walter Benjamin (2009) faz sobre o brinquedo, a qual acreditamos que podemos dialogar e repensar em relação aos dispositivos móveis, visto que estes hoje são *brinquedos* para as culturas infantis. Aliás, conforme afirma a pesquisadora, eles estão presentes no dia a dia das crianças e os pais estão tendo dificuldades para lidar. Há bastante tempo Sherry Turkle (2006) vem dialogando e pesquisando sobre a relação humana com a ciência, a sociedade e as tecnologias, desvelando seus impactos tanto psicocultural quanto socioeconômico. Seu foco de investigação é pensar como os sujeitos utilizam as tecnologias digitais no ciberespaço e os efeitos dessas formas de

comunicação e interação (permeáveis e sem fronteiras do real e do virtual) na construção da identidade. Para Sherry Turkle (2006, p. 303), a textura das comunicações e o fluxo das relações em rede vão além de uma dimensão apenas técnica, mas englobam fenômenos psicológicos, culturais e sociais, uma vez que:

Há um deslocamento massivo das ansiedades sobre a Internet. Em termos psicanalíticos, quando você não quer olhar para o seu relacionamento com a sua mãe, você cria um fetiche, você desloca a ansiedade sobre o relacionamento para outro objeto, e agora você está interessado, por exemplo, por sapatos. Então, fetichismo é essencialmente sobre deslocamento. Da mesma forma, eu penso que há muito fetichismo em torno da Internet. Nós deslocamos a ansiedade sobre a privacidade e nos preocupamos em proteger nossas crianças dos *sites maus* porque nós achamos que isto é algo que podemos controlar.

De acordo com Benjamin (2009, p. 91-92), “uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais”. Essa citação nos faz pensar que em um mundo de práticas neutras, formatadas e sempre iguais para os pais e responsáveis, convivemos com os reflexos das mudanças do mundo moderno em novas experiências infantis do tempo e desejo de brincar acessível de criação de histórias e memórias. Não obstante, aqui também podemos agregar uma breve reflexão acerca da mudança nas relações adulto-criança, o que converge com as análises das falas das crianças sobre a permissão e negociação que estas fazem para o uso das tecnologias digitais nos ambientes familiares.

Na maioria dos relatos as crianças mostram ter consciência de quais elementos são considerados bons na hora da negociação com adultos. Elementos como alimentação – como comer determinados elementos que os pais exigem ou comer no horário certo – aparecem em vários relatos. As crianças têm a clara percepção de que esta é uma das maiores preocupações dos responsáveis, logo, o melhor critério de negociação. (OLIVEIRA, 2019, p. 131).

Diante disso, é notável a aparição da resistência nas negociações que as crianças realizam para manusear os aparelhos tecnológicos com o consentimento dos responsáveis. Assim, a criança cria todo um manejo para poder realizar a experiência que deseja, buscando diferentes argumentos e subterfúgios de resistência diante dos limites colocados por seus responsáveis, o que contribui também para o crescente sentimento de *empoderamento* da criança frente aos seus desejos (OLIVEIRA, 2019). Dito isso, Oliveira (2019, p. 131) levanta a seguinte hipótese:

Outro item que nos parece comprovar a hipótese do empoderamento dos nativos digitais é o fato de que muitos deles demonstram tamanha habilidade com o uso dos aparelhos que são constantemente solicitados para auxiliar pais e demais familiares em algumas tarefas usando celulares ou computadores. Na maioria das vezes são tarefas simples e que os faz se gabar por, de alguma forma, fazer com que a relação se inverta.

Nesse sentido, as novas gerações *ensinam* as gerações mais velhas no manuseio, utilização e apropriação das tecnologias digitais, compartilhando os conhecimentos que constroem em suas experiências com tais dispositivos, assim como divulgando as informações que recebem através das mídias que acessam. Tal situação culmina na subversão da lógica estabelecida ao longo da história da humanidade de que a criança aprende e o adulto ensina, o que causa uma espécie de empoderamento das crianças frente aos pais e professores (OLIVEIRA, 2019). Em relação à percepção dos docentes explica que “com análise dos dados produzidos pelas professoras percebemos que existe uma real preocupação com o conteúdo propagado através da internet” (OLIVEIRA, 2019, p. 133). A pesquisadora revela que “não falamos de um comportamento abertamente permissivo e que não estabeleça critérios, mas uma conduta adulta que faça a mediação necessária entre a construção da independência e da responsabilidade de modo cuidadoso” (OLIVEIRA, 2019, p. 132).

Diante do exposto, Oliveira (2019, p. 133) acrescenta que “a escola, enquanto instituição, necessita avaliar e, a partir disso, repensar nos percursos pedagógicos que deem conta desta criança que adentra as salas de aula na era digital”, já que se percebe que as mídias estão inseridas no cotidiano da infância contemporânea.

A educação para a mídia deve oportunizar a construção de conhecimentos para a compreensão dos direitos, negociação e resistência, identidade cultural e cidadania do seu grupo, bem como dos outros. Esta demanda se caracteriza como prioridade que de fato deve ser pensada e trabalhada tanto nas famílias e também nos currículos escolares, como instrumento de aprendizagem e como necessidade de resguardar as crianças de possíveis elementos que as coloquem em risco. (OLIVEIRA, 2019, p. 134).

O trabalho conclui que é necessário educar as crianças para o bom uso das tecnologias digitais, caso contrário, seria um regresso e um empecilho para a infância nos tempos atuais, o que não condiz com o mundo da liberdade, da descoberta de impulsos, curiosidades e olhares constantes das crianças, que acompanha a questão lúdica como uma forma de afirmação da vida. Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que o estudo destaca que as políticas públicas que favorecem a formação e a crítica tecnológica, podem servir de alicerce para pensar e ressignificar as tecnologias digitais na escola, contribuindo assim com uma educação inclusiva

da cultura digital à construção da autonomia e também da liberdade para o brincar das crianças. Nesse viés, a escola é convocada “a dispor de uma educação, na qual, o sujeito é pensado na sua totalidade, visando contribuir na formação de sujeitos conscientes e críticos de sua função na sociedade, contribuindo com o desenvolvimento do próprio indivíduo e considerando seus direitos inalienáveis”. (OLIVEIRA, 2019, p. 134).

Dando continuidade às análises do eixo *Tecnologias digitais como uma forma de empoderamento da infância*, a tese de Souza (2019) é alicerçada em uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, que se caracteriza pela observação participante com crianças, envolvendo um grupo de crianças de quatro e cinco anos, em um período de cinco meses. O trabalho teve como objetivo compreender, a partir da análise do ato do brincar, como as interações das crianças com dispositivos digitais móveis (*smartphone* e *tablet*) contribuem à produção das culturas da infância contemporânea. Souza (2019) desenvolveu através do diálogo com crianças que integravam o contexto de convivência pedagógica, realizando por meio de encontros semanais interpares, em um lugar que fazia parte da vida das crianças. Como resultados da pesquisa destacam-se:

As crianças apresentaram grande habilidade para transitar pelos dois espaços – os inicialmente definidos como digitais e os espaços físicos –, mas em uma dinâmica que, às vezes, leva o brincar digital para os ambientes analógicos ou vice-versa. As suas narrativas indicaram que as tecnologias se constituíram, nas suas rotinas lúdicas, como mais um recurso e brinquedo, mas não necessariamente ocupam um lugar de preferência. Assim, *a definição dos usos e preferências, tanto dos brinquedos analógicos quanto dos digitais, está nos interesses dos grupos de pares*, de acordo com as propostas das brincadeiras que são sugeridas e executadas. (SOUZA, 2019, p. 407, grifo nosso).

Ao mesmo tempo, o estudo ressalta a necessidade e a importância da mediação dos responsáveis nas relações estabelecidas entre as crianças, as tecnologias e o brincar, já que o próprio contexto familiar proporciona à criança a vivência na cultura digital, para assim essas terem diversas experimentações lúdicas que as tecnologias digitais podem despertar em diálogos vivos e refletidos de mundos. Nesse contexto, é enfatizado o papel fundamental das famílias em oferecer outras possibilidades simples, relacionais de reconstrução de histórias na práxis cotidiana, a fim de que tais experiências não se tornem monopólios do universo digital. Tal posição foi afirmada e testemunhada por famílias que participaram do estudo, pois proporcionavam às crianças espaços diferentes para o brincar e também incentivavam o brincar em espaços abertos, com exploração da natureza e alimentando o desejo de brincar, além de passeios ao cinema, teatro, parques, encontros com seus amigos, dando importância a uma

rotina com princípios participativos e relacionais que compreendem outras experiências lúdicas (SOUZA, 2019).

Ao proporcionar outras experiências culturais, as famílias estão favorecendo que seus pequenos possam estar imersos em uma configuração macro, plural e imprevisível. Com isso a identidade e subjetividade dessas crianças vão sendo construídas não em relação a um lugar único e unidimensional, mas, sim, através de dinâmicas migratórias do dentro e fora, do virtual e do analógico ou em redor de espaços múltiplos e coexistentes. (SOUZA, 2019, p. 409).

O estudo conclui que “a criança pequena, ao brincar com os dispositivos móveis, na vastidão de ícones e nas inúmeras possibilidades disponíveis em rede, apesar de não dominar a leitura e a escrita, filtra as informações por meio de uma leitura iconográfica” (SOUZA, 2019, p. 410). Cabe notar que as mídias não têm os processos de reelaboração, de digestão, apenas de ingerir e expelir, por isso as pedagogias da autonomia e da indignação como ato de liberdade precisam repensar as infâncias como possibilidade de projetar uma educação subversiva e criativa, de acordo com o potencial libertador do brincar e do divertir-se na convivência das linguagens e culturas da criança. Ao mesmo tempo, “ela aprende com a experiência, interiorizando as regras de navegação e transformando esses percursos em hábitos e em redes de significações” (SOUZA, 2019, p. 411). Demonstrando, mais uma vez, que as tecnologias digitais, dentre todos os dispositivos que existem, podem proporcionar inúmeras aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 2019).

Dentre os trabalhos circunscritos no terceiro eixo: *Tecnologias digitais e os desafios à cultura da infância contemporânea*, Ferrarini (2013) realizou uma dissertação de natureza qualitativa, sob a metodologia da observação participante, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de Escola Estadual, tendo como participantes crianças entre 8 e 9 anos de idade e seus pais. Por meio de entrevistas e de um questionário, a autora propôs às famílias falarem sobre suas percepções acerca das relações entre estes, seus filhos e as mídias digitais, para assim tecer uma perspectiva intergeracional. As mídias e novas tecnologias nomeadas pela autora são “computadores, tablets, celulares cada vez menores e mais complexos, reprodutores de músicas, sites de redes sociais, cartões magnéticos, teclados virtuais, máquinas fotográficas digitais etc.” (FERRARINI, 2013, p. 15). O trabalho aborda a existência de dois pensamentos acerca das novas tecnologias e mídias, assim categorizado: “impossível fugir ao debate que se coloca entre aqueles que as demonizam, associando-as ao crescimento da violência e erotização precoce, por exemplo, e aqueles que as idolatram como um elemento de democratização do acesso às informações” (FERRARINI, 2013, p. 14). A autora coloca em análise o grande desafio de

acompanhar o diálogo intergeracional e a transmissão de experiências entre as gerações de pais e filhos. Tal contexto autêntico e complexo já foi abordado por outras pesquisas do campo da educação, destacamos aqui a dissertação “Teoria Crítica da Tecnologia e Educação: desafios contemporâneos” (HABOWSKI, 2019), que embora não trate diretamente da infância tece uma importante contribuição desse fenômeno contraditório e dinâmico das tecnologias digitais que reconfigura as relações sociais e educativas.

Conforme esse olhar, que segue a escrita de Andrew Feenberg, cabe a nós dar relevância à teoria crítica em relação à política educacional do enquadramento, na qual tudo se apresenta como objeto da técnica. Assim, todo sujeito se projeta no encontro com o mundo e é transformado, ao mesmo tempo, com o uso dos objetos tecnológicos. Visto que os sujeitos se encontram absorvidos pela tecnologia digital que se torna uma força autogeradora que foge ao controle político. Assim, as tecnologias ainda fornecem um tipo de abertura e descoberta de mundos, para além de uma educação automatizada com uma visão reducionista e pessimista do desenvolvimento tecnológico. Nesses termos, concordamos com Feenberg ao defender que *as tecnologias digitais não são meros meios para fins, elas também desenham mundos* (HABOWSKI; CONTE, 2019). Essa postura crítica e curiosa com relação às experiências potentes dos usos das tecnologias (rádio, cinema, fotografia) ilustradas em outra época por Walter Benjamin (1984) também parece acompanhar esse argumento e produzir esses efeitos metamorfoseantes nos sujeitos.

Criar, escrever, pintar também são dessa ordem, têm a ver com esse espaço que não se deixa apanhar por completo, que é luta, que é fuga do instituído, que jamais se torna forma fixa. Paradoxal é que, ao analisar práticas e materiais no âmbito das mais recentes tecnologias de informação e comunicação, e de produção de imagens digitais, muitas vezes observamos que o esforço está justamente em procurar reproduzir, no computador, a figura humana ou a paisagem mais próxima da *realidade*, mais próxima de uma *imagem tradicional* [...] como próteses de nossas mãos. (FISCHER, 2007, p. 297).

Ferrarini (2013) percebe que a presença intensa e constante das mídias e novas tecnologias tem interferido em nossas vidas, causando grande influência em adultos e crianças no mundo, onde estas não se limitam somente a ferramentas e dispositivos a serviço do ser humano, já que tais mecanismos têm interferido nas formas de percepção, expressão, relacionamento e transformação da sociedade. A pesquisadora, ao longo de seu estudo, retrata a preocupação da maioria dos pais e a paixão das crianças pelas novas mídias digitais, demonstrada pelos dados coletados, e afirma que os adultos necessitam aceitar as novas formas de convivência infantil na contemporaneidade, pois negá-las seria abdicar de álbuns de criação

para outras versões das histórias. Porém, não faz nenhuma relação à saúde das crianças e conclui:

É a educação que mais nos incita aqui a refletir: se as crianças e a infância se transformam, nós, adultos, em nossas concepções e práticas, somos provocados a nos transformar e nos posicionar criticamente e com responsabilidade diante dos desafios e dos apelos hoje postos pela cultura do nosso tempo às novas gerações. Há, nesse sentido, a necessidade de promover o encontro nas duas direções: das crianças em relação aos adultos, e dos adultos em relação às crianças, apostando na construção de relações de aprendizado mútuo. (FERRARINI, 2013, p. 135-136).

Dando prosseguimento as análises do eixo *Tecnologias digitais e os desafios à cultura da infância contemporânea*, a dissertação de Canassa (2013) trata de um estudo de caso em uma escola de Educação Infantil, onde analisou o papel das brincadeiras e jogos infantis nesse contexto. Abordou, ainda, como ocorrem as influências das mídias e multimídias no próprio brincar infantil, sob o olhar de professores e gestores diante dos possíveis comportamentos gerados por jogos e personagens midiáticos em crianças de faixa etária entre 4 a 6 anos de idade. A pesquisadora observa que, diante da relação profunda e projetada entre as culturas infantis e as multimídias, “as crianças, não usam a imaginação e os programas já vêm prontos, as mesmas não se socializam com seus pares e, ao passar horas frente à TV ou ao computador, além de se tornarem alvo da publicidade, adquirem hábitos poucos saudáveis” (CANASSA, 2013, p. 39). O que dialoga diretamente com o problema do estudo em tela, já que também percebemos sua preocupação em relação ao impacto de tudo isso na saúde infantil, assim como no próprio desenvolvimento infantil, traduzindo algumas questões já apresentadas, anteriormente, embasadas em Winnicott (1967).

Os dados nos remeteram a conclusão de que as tecnologias de informação e comunicação fazem parte do cotidiano infantil na escola visto que as crianças participam menos das brincadeiras e jogos tradicionais na escola e têm-se interessado mais pelo manuseio de artefatos eletrônicos como games, celulares, internet e também em assistir TV em casa. (CANASSA, 2013, p. 85).

Diante disso, Canassa (2013) afirma que as culturas infantis da atualidade se modificaram, em razão da constante presença das tecnologias de informação e comunicação e já são parte das rotinas das crianças. Tal constatação reforça que as crianças da escola estudada participam menos de brincadeiras e jogos tradicionais, entendidos pela autora como atividades que exigem um maior envolvimento da corporeidade humana. Por isso, é fundamental a ampliação de repertórios culturais como proposta educacional ousada no sentido de estabelecer relações e ampliar as possibilidades de “criar um saber-fazer, como ferramentas diferenciadas

para pensar de outro modo o presente que vivemos” (FISCHER, 2007, p. 298). Mais uma vez, acentuamos a importância do brincar para o pleno desenvolvimento da infância em diálogo com *as imagens de pensamento* construídas por Benjamin (2009), como forma de respeito à criança que brinca, nomeando o ato de brincar como, o que seria para ele, uma relação antinômica.

De um lado, o fato apresenta-se da seguinte forma: nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para as crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. (BENJAMIN, 2009, p. 92).

Ao refletirmos sobre a atual conjuntura da cultura infantil, contextualizando com a pesquisa de Canassa (2013), percebemos que todas essas tecnologias digitais, em forma de dispositivos móveis, mídias e multimídias, entre outras denominações, tratam-se das novas interpretações dos adultos contemporâneos, mencionada acima por Benjamin. Sendo assim, podemos relacionar os novos brinquedos digitais, como o novo modo destes perceberem a sensibilidade infantil. Benjamin (2009, p. 93), ao refletir sobre a relação das crianças com os objetos e com o meio em que vive, afirma que “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda”. No entanto, não é o que vislumbramos na atual sociedade, mas sim o inverso se faz verdadeiro, porém, “quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imaginação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (BENJAMIN, 2009, p. 93). Há na atualidade também uma espécie de:

Hipertrofia do ver e do tocar, por parte de um sistema de representação tecnológica que carece cruelmente de ambos, por ter dado as costas ao *real*. As telas se acumularam a tal ponto que apagaram o mundo. Elas nos tornaram cegos pensando que poderiam nos fazer ver tudo. Elas nos tornaram insensíveis pensando que poderiam nos fazer sentir tudo. (DUBOIS, 2004, p. 66-67).

Outro dado importante, que a pesquisadora constatou ao fim de seu estudo foi a compreensão de “que os professores reconhecem a importância do brincar, no entanto, esse prestígio foi atribuído somente no discurso, pois não observamos a efetiva prática dentro das falas colhidas mediante entrevista dos dados obtidos” (CANASSA, 2013, p. 87). Nesse sentido, a autora complementa que o professor necessita de formação permanente e lúdica na sua prática

pedagógica que integre essas tecnologias que fascinam crianças e adultos para pensar e estudar a complexidade das relações que estão em jogo, para superar a sensação de impotência nos processos de aprendizagem.

O professor torna-se o principal mediador para o resgate das brincadeiras e jogos tradicionais como promotores do desenvolvimento integral das crianças de 4 a 6 anos. O professor é a peça-chave para que tal evento ocorra, para tanto deve munir-se de fundamentação teórica sólida para reconhecer tudo o que o brincar possibilita à infância. (CANASSA, 2013, p. 86).

Para isso, o professor necessita compreender que a infância é uma condição social de ser criança e de conviver com os outros, criando vínculos que amplificam e potencializam a voz das crianças, nos diferentes tempos infantis e espaços educacionais²⁷, ainda mais na 1ª etapa da Educação Básica, que é a Educação Infantil. Nesse momento, a criança ainda está na fase de descobrimento do corpo, do mundo, do outro e todas as relações que envolvem e recaem sobre a questão da sensibilidade pedagógica na formação desta área. Ao mesmo tempo, percebemos os inúmeros fatores que envolvem a formação dos professores e os processos de escolarização. Tal situação recai sobre as políticas públicas de educação, as quais necessitam demonstrar, na prática e não somente no discurso, a prioridade que a educação tem no cenário nacional dos investimentos do governo. A partir disso, poderemos vislumbrar uma Educação Infantil de qualidade onde não só há espaço para o desenvolvimento integral das crianças, mas também se torna um campo de pesquisa aos professores²⁸.

No último estudo do terceiro eixo, Ferreira (2013) em sua tese realiza um estudo de caso para analisar um grupo de crianças, entre 5 e 6 anos de idade de uma instituição de Educação Infantil. A pesquisadora investigou como as crianças se relacionam na atualidade com as mídias eletrônicas e como estas fazem parte das culturas infantis, a partir do brincar das crianças. A autora observa que foi desafiador a realização do estudo, já que teve as crianças como sujeitos-protagonistas da pesquisa e também pelo fato das investigações acerca das relações da primeira infância (crianças de zero a seis anos de idade) com a cultura digital serem ainda recentes no Brasil. Tudo isso demandou, segundo a pesquisadora, muito cuidado e trabalho diante das experiências das crianças, com uma observação atenta com todas as sensibilidades (olhos, ouvidos, gestos) da pesquisa. Após as análises, a pesquisadora concluiu:

²⁷Faço uso justo de texto original publicado anteriormente em:

<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1379/0>. Acesso em: 08 de dez. 2020.

²⁸Faço uso justo de texto original publicado anteriormente em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1379/0>. Acesso em: 08 dez. 2020.

Percebi nas expressões e manifestações das crianças durante a pesquisa de campo um forte intrincamento da cultura midiática nas brincadeiras e referências tanto com relação aos artefatos (celulares, videogames, aparelhos de TV), aos produtos (jogos eletrônicos, filmes, programas e séries de TV, músicas), bem como a presença dos objetos de consumo relacionados a essas referências (mochilas, sandálias, roupas, etc.). (FERREIRA, 2013, p. 359).

O que evidencia, claramente, a forte influência da cultura digital, das mídias na formação das culturas da infância. Outra constatação importante que cabe destacar é a de que:

No brincar, pude ver como aparecem os comportamentos, atitudes, opiniões e críticas agendadas e motivadas pela cultura midiática. [...]. Ao mesmo tempo, muito das brincadeiras tradicionais estava presente, seja de forma preservada, seja de modo híbrido, incorporando as referências culturais vindas das mídias da contemporaneidade. (FERREIRA, 2013, p. 359-360).

Para Montessori (1965), os primeiros anos de vida de uma criança são extremamente importantes, já que é neste tempo que conhecem o mundo e aprendem a se relacionar com os outros, do ponto de vista antropológico e da epistemologia social, através dos sentidos e das formas de ser, sentir, reconhecer e agir com as outras leituras de mundo. “A educação não deve ser mais e principalmente transmissão de conhecimentos; é preciso que ela se oriente numa nova direção, que ela procure desenvolver as potencialidades humanas” (MONTESSORI, 1965, p. 8-9)²⁹.

Com a presença das tecnologias em sala de aula, o professor precisa fazer uma provocação e intermediação crítica com os estudantes, para que não sejam meros consumidores das tecnologias, mas que possam projetar ações coletivas e aprendentes no campo pedagógico. De modo geral, as questões recorrentes nas pesquisas revelam uma tentativa transformadora da ação pedagógico-tecnológica, que visa tornar o educador um provocador dessa relação assentada na curiosidade e na reconstrução dialética em novos cenários da práxis formativa, aproximando reflexivamente as dimensões do saber, saber fazer e saber ser³⁰.

Os códigos culturais, visíveis e vividos no interior dos diferentes espaços sociais - inclusive e especialmente nos meios de comunicação - constituem, pautam, normalizam e normatizam não só a própria criação, a elaboração das narrativas, como ainda o modo pelo qual elas são lidas, percebidas, recebidas pelas pessoas. Vale lembrar aqui que em todas as pesquisas de recepção, com crianças e jovens de diferentes camadas sociais, a grande preferência quanto a programas de televisão é a

²⁹Texto decorrente de investigações realizadas no contexto do projeto de pesquisa e já divulgado no artigo: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5437>. Acesso em: 08 dez. 2020.

³⁰Este projeto vem sendo desenvolvido desde 2018, sendo que parte desta discussão já resultou no artigo publicado (PUGENS; HABOWSKI; CONTE, 2018). Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/371>. Acesso em: 08 dez. 2020.

de narrativas ficcionais: filmes, telenovelas, seriados, minisséries, desenhos animados. Não importa o endereçamento explícito, se os programas são destinados ou não a públicos infantis e juvenis. O que conta é o desejo de ver e ouvir histórias. É como se todos buscassem naquelas narrativas um pouco da sua própria história, da história de seus afetos e medos, de seus desejos e sonhos. (FISCHER, 2007, p. 295).

O mundo atual exige das instituições de ensino um repensar coletivo que seja capaz de envolver a comunidade escolar para a melhoria na qualidade da educação. Evidente que a “introdução mecânica da tecnologia na sala de aula não resolverá todos os *déficits* de aprendizagem” (SANTOS; SILVA, 2018, p. 88). Aqui, abre-se um leque de novas indagações sobre o fascínio da veiculação rápida e do consumo de imagens audiovisuais, sem pausas, tais como:

Que modos de contar e de ouvir histórias as crianças e jovens de nosso tempo experimentam? Como isso aparece nas facilidades ou dificuldades vividas em sala de aula? Que impaciências ou que desejos de saber sobre a história de seu país, de seu grupo social, as crianças mostram? Como essas manifestações aparecem cotidianamente no trabalho pedagógico escolar? [...]. Revistas, jornais, reportagens de televisão, com frequência transformam meteoricamente esses quase meninos literalmente em heróis, seja por um gol salvador, seja por uma performance inusitada da ginasta em salto sobre o cavalo de madeira. A palavra usada é essa, sempre, à exaustão: herói. [...] Tudo se mescla, tudo se confunde. [...] Tais elementos fazem parte dos discursos de nossa época e são aprendidos pelas crianças desde que nascem, habitam suas vidas, participam da construção de suas subjetividades, transformam seus modos de aprender e de existir. (FISCHER, 2007, p. 296).

Nessa tomada de decisão, “é necessário não apenas investir em equipamentos e formação de professores, mas antes de tudo reinventar a pedagogia com base em estudos e pesquisas que ajudem a compreender como as crianças aprendem hoje” (BELLONI; GOMES, 2008, p. 726). Em suma, é preciso manter abertos os canais de comunicação e questionamentos nos processos de ensino sobre as tecnologias digitais, considerando as múltiplas capacidades e a pluralidade humana que afeta e constrói as linguagens coletivas, para tecer novas configurações pedagógicas à realidade social contemporânea³¹.

³¹Este projeto vem sendo desenvolvido desde 2018, sendo que desta discussão já resultou 1 artigo publicado (PUGENS; HABOWSKI; CONTE, 2018). Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/371>. Acesso em: 08 dez. 2020.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – EXPERIÊNCIAS POTENTES E DESLOCAMENTOS DO OLHAR...

A partir desta investigação constatamos que há poucos estudos sobre as questões que envolvem a infância, o brincar, as tecnologias e toda repercussão que têm se dado na saúde das crianças. As linhas de tensão identificadas nos trabalhos sobre a temática foram as relativas aos dois primeiros eixos: *Relações entre infância e mídias e o uso excessivo das telas* e *Tecnologias digitais como uma forma de empoderamento da infância*. Foi possível perceber que a preocupação que motivou o problema do presente estudo, também se mostrou em dois dos trabalhos analisados, os quais trouxeram para diálogo as questões do vício por jogos eletrônicos e Tolfo (2019) e Loureiro (2017).

O levantamento das produções de teses e dissertações vinculadas ao campo da educação, em termos de infâncias, culturas, linguagens e tecnologias, já é um ponto importante para mostrar as contradições, problemáticas e limitações desse campo de estudos, que nem sempre abrem canais à pedagogia da autonomia (como aprendemos na experiência), mas podem conduzir ao adoecimento humano. Sem dúvida, o brincar mobiliza a criação e a imaginação infantil, criando canais para o diálogo pedagógico e brechas ao pensar e filosofar com crianças, dimensões extremamente necessárias ao desenvolvimento infantil. A mobilização do conhecimento e o próprio desenvolvimento humano da criança acontece através do ato de brincar com os objetos e com o mundo, no entanto, percebemos que as novidades digitais estariam ocupando o lugar performativo do ato de brincar nas escolas e na vida cotidiana. Percebemos ao longo do estudo com as tecnologias digitais, pelas quais nos deparamos com infinitas possibilidades de dispositivos móveis sendo oferecidos às crianças, estão se tornando os novos brinquedos da cultura infantil, o que traz para reflexão, diante de tudo o que foi exposto, a importância da responsabilidade do adulto perante a permissão e o uso consciente por parte das crianças. Nesse sentido, destacamos que

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos (BENJAMIN, 2009, p.96).

A partir disso, faz-se necessário lançarmos um olhar para o que a contemporaneidade parece nos evidenciar: “Há, portanto, um grande equívoco na suposição de que são simplesmente as

próprias crianças, movidas pelas suas necessidades, que determinam todos os brinquedos” (BENJAMIN, 2009, 96 e 97), mas sim, as crianças movidas pelas influências dos adultos determinam seus brinquedos, pois é quem lhe fornece tudo em seu ambiente. No entanto, o adulto que, aparentemente sabe mais da infância do que a própria criança, já que ele já experienciou tal fase, não está percebendo que, justamente o que ela mais anseia é o brincar, o fazer de conta e para isso não necessita de brinquedos caros ou digitais. Benjamin (2009) ao se colocar no lugar da criança, de quem tem ainda poucos anos de vida e por consequência pouca experiência nos presenteia com uma intrigante reflexão:

Travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto, já vivenciou tudo: juventude, ideias, esperanças (...). Foi tudo ilusão-Ficamos, com frequência, intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada. Mas vamos tentar agora levantar essa máscara? O que esse adulto experimentou? O que ele quer nos provar? (BENJAMIN, 2009, p.21).

Aparentemente, o que percebemos é que o adulto sempre quer provar que tem razão, que está certo, que sabe o que é melhor para a criança, porém, Benjamin (2009, p.23) reflete que “A experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito”, o que nos faz refletir sobre a própria questão do brincar digital, assim como de toda a repercussão que o uso excessivo das tecnologias digitais têm se mostrado na própria saúde dos pequenos, o qual os próprios trabalhos analisados demonstram. O autor conclui seu pensamento: “Mais uma vez: conhecemos uma outra experiência. Ela pode ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos florescentes. No entanto, é o que existe de mais belo, de mais intocável e inefável, pois ela jamais estará privada de espírito se nós permanecermos jovens” (BENJAMIN, 2009, p. 24).

As propostas de entendimento das culturas da infância em meio à cultura digital na vida contemporânea analisadas com base nas teses e dissertações mapeadas nos abrem horizontes para pensar as contribuições e os limites das tecnologias digitais com a ambiguidade dos sentimentos das crianças, a complexidade da compreensão do brincar no cotidiano da infância imerso no mundo atual (HABOWSKI; CONTE, 2020a). Desse modo, as produções nos ajudaram a pensar junto com os autores(as) e buscar saídas para a humanidade em pequenas doses de estimulação audiovisual, para expandir nossos questionamentos sobre os limites e contradições das tecnologias na realidade educacional e sociocultural.

Aliás, a produção deste trabalho buscou mais do que simplesmente dizer, ou seja, mostrar as produções recentes, por meio de uma montagem de recortes e citações que nos faz perceber o universo das reflexões construídas no campo e que se revelam necessárias à práxis

educativa no cotidiano da infância. A partir das pesquisas singulares desveladas e extraídas de percepções recentes de pesquisadores, de olhares constantes das crianças e voltadas para os (as) professores (as) e responsáveis, foi possível descobrir a beleza, os impulsos e as curiosidades em conhecer as imagens do mundo despertadas por conta das novidades tecnológicas (BENJAMIN, 1984). Talvez mais do que simplesmente criticar o excesso de uso das tecnologias pelas novas gerações, cabe a nós pensar e criar repositórios com filmes de temáticas infantis, jogos e outros materiais capazes de respeitar os direitos das crianças e, ao mesmo tempo, estimular o desenvolvimento humano, a criação de histórias na potência do encontro presencial ou virtual, de diálogos e de testemunhos de experiências autênticas e complexas construídas com as crianças na práxis desde a Educação Infantil. Tudo indica que ao dizer o que fazemos nas escolas, nós percebemos o que de fato realizamos e conseguimos refletir e reconstruir a própria práxis pedagógica em álbuns de criação de histórias e experiências compartilhadas.

Mais do que pacotes de determinação legais de como devemos proceder e quais competências desenvolver na Educação Infantil e educação básica, precisamos de outros momentos no âmbito da formação inicial e permanente, outros campos de conhecimentos que abordem as vulnerabilidades infantis, cujas diretrizes deem conta de práticas experienciais em currículos ocultos, pois o modelo dos conteúdos específicos (domínio do como ensinar, habilidades e competências fragmentadas) e pedagógicos (conteúdos trabalhados em situação de aula) já não dá mais conta das novas gerações e tecnologias digitais. Será que não vivemos um momento de desconexão com a cultura das infâncias? Há uma separação na lógica da vida (vínculos) entre o presencial e as interfaces de jogos digitais das infâncias? A grande importância de problematizar e lidar com essas perspectivas de conhecimentos, conteúdos e práticas pedagógicas reside, hoje, precisamente no desejo de elaborar propostas, de fortalecer os vínculos com as infâncias, de construir pontes e forjar relações horizontais num mundo cada vez mais esfacelado pela digitalização da formação ou das privações (fuga da realidade e posterior vício) e da própria condição humana. É preciso avançar nesses debates sobre as infâncias e as tecnologias digitais, contemplando as diversas realidades das escolas, por meio da escuta, responsabilização, do comprometimento e da articulação de todos nós para construirmos maneiras de defender a dignidade das experiências infantis em devir formativo.

Há uma multiplicidade de diálogos e pesquisas recentes que mostram evidências científicas de propostas que são mobilizadas em experiências brincantes com o mundo digital, por meio do gesto do fotografar, gravar e criar mini-histórias com as crianças (SANTOS; CONTE; HABOWSKI, 2019; SANTOS; PUGENS; AVELINO FILHA; CONTE, 2020), bem

como de investigações que buscam compreender os impactos às crianças da adesão aos artefatos tecnológicos no trabalho educativo, uma vez que “as tecnologias carregam traços indissociáveis da visão e da lógica de pensamento adulto” (OURIQUE; LAGE; BUENO, 2020, p. 623). Cabe lembrar que,

[...] as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações sociais das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade. (SARMENTO, 2003, p. 4).

As manifestações das crianças com as tecnologias guardam uma organização criativa de imagens do pensamento que, de certa forma, extrapola as projeções dos traços do adulto com relação às linguagens tecnológicas, mas que também sofrem distorções na cultura infantil.

Considerando as pesquisas sobre os contextos infantis e também sobre as tecnologias digitais, podemos pensar em alguns efeitos que as rotinas desenvolvidas atualmente no uso das tecnologias digitais poderão trazer tanto para esta geração, quanto para as próximas. Dentre as manifestações possíveis, pode estar a dificuldade em identificar e expressar emoções e sentimentos; culturas infantis com traços e expressões característicos da cultura adulta vigente e um caráter identitário dicotômico, que podem ser resultado do extenso convívio com os adultos, o qual a criança está submetida agora e uma distorção nos papéis da escola e das famílias e suas respectivas funções. (OURIQUE; LAGE; BUENO, 2020, p. 625).

Dos movimentos discursivos compreendidos nesse campo de investigação, verificamos o olhar lançado para a linguagem da criança em várias pesquisas, bem como a relação entre as crianças, as tecnologias por meio do brincar, que tem na figura do outro (objeto ou sujeito) a possibilidade de interlocução performativa, levando em consideração os contextos situacionais, a dialogia e a constituição dos sujeitos no mundo (CONTE, 2020). Portanto, tecendo uma análise retrospectiva, observamos que as crianças entram na linguagem tecnológica de maneiras diferentes e as utilizam com uma espécie de caixa de ferramentas para mobilizar a própria fala por transgressões inesperadas dos impulsos, curiosidades e olhares da vida lúdica para conhecer o mundo (BENJAMIN, 2009). Tudo indica que quando somos ameaçados em culturas narcisistas, em uma espécie de tecnopresença que passa pelos canais digitais, reduzimos as cem linguagens da criança e toda diferença a algoritmos porque, de certa forma, somos mediados por máquinas de inteligência artificial. Por tudo isso, a internet pode provocar o banimento das crianças dos jogos interpares, por exemplo, visto que se eu não tolero alguém eu simplesmente

deleto ou bloqueio e silencio, a ponto de inferir que nenhum dos nossos cinco sentidos afeta diretamente o outro (CONTE, 2020).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Frankfurt: Zahar, 1969.
- ADORNO, Theodor W.. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução: Júlia Elizabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 4. ed. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BELO, Fábio; SCODELER, Kátia. A importância do brincar em Winnicott e Schiller. **Tempo psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 45, n.1, p. 91-101, jun. 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. 6. ed. Tradução: S. P. Rouanet. São Paulo, SP: Brasiliense, 1993a. p. 36-49.
- BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. 6. ed. Tradução: S. P. Rouanet. São Paulo, SP: Brasiliense, 1993b. p. 108-113.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. 5. ed. Tradução: R. R. T. Filho & J. C. M. Barbosa. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: M. V. Mazzari. São Paulo, SP: Duas Cidades, 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan. 2007. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1629>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- BOGOLENTA, Daniela Gorgulho. **Infância, crianças e TDIC: implicações a partir das**

vozes infantis. 98p. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122019-171845/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BOMBASSARO, Luiz Carlos et al.. **Percursos Hermenêuticos e Políticos: Homenagem a Hans-Georg Flinckinger**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 27 jan. 2020.

BROUGÈRE, Giles. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. Tradução: Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2008.

BRZOZOWSKI, F. S.; CAPONI, S. N. C. de. Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 1, p. 208-221, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-8932013000100016&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jan. 2020.

CAMPIGLIA, G. A medicação da vida e o uso de ansiolíticos. **Portal Somos Todos UM**. Publicado em 22/07/2015. Disponível em: <http://somostodosum.ig.com.br/clube/artigos/autoconhecimento/a-medicamentacao-da-vida-e-o-uso-de-ansioliticos-44331.html> . Acesso em: 14 abr. 2020.

CAMPOS, Luis Fernando Altenfelder de Arruda; LASTORIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. Semiformação e inteligência artificial no ensino. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180105, 2020. Doi: <http://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0105>

CANASSA, Luciana Maria Rinaldini. **Infância, TIC e brincadeiras: um estudo na visão de profissionais da educação infantil**: desafios da geração *Homo sapiens*. 2013. 95p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: <http://bdt.d.unoeste.br:8080/tede/handle/tede/887>. Acesso em: 28 out. 2020.

CARDOSO, Danielle Regina do Amaral. **O ofuscamento da infância no brilho das telas**: relações entre teoria crítica, educação e sociedade. 2016. 221 p. Tese (Doutorado em Ciências e Letras) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137984>. Acesso em: 26 abr. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CONTE, Elaine. **Educação permanente e inclusão tecnológica**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.862

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano; RIOS, Miriam Benites. Ressonâncias das tecnologias digitais na educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 31-45, jan./mar. 2019. DOI 10.21723/riaee.v14i1.11110.

CONTE, Elaine. Aporias da performance na educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 81-238, jan./mar. 2013.

CONTE, Elaine. **Aporias da performance do professor: metáforas e desterritorialização**. Prefácio da Prof^a Dr^a Rosa Maria F. Martini.. 1. ed. Saarbrücken: Deutsche Nationalbibliothek, 2014. 244p.

CORSARO, William. **A Sociologia da Infância**. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Abordagens na formação de professores: Uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 409-426, maio 2011.

DHEIN, Carolina Freire de Araujo; FEIJOO, Ana Maria Lopez Calvo de. Uma compreensão psicossocial das compulsões na contemporaneidade. **ECOS**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 173-183, 2014. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1348>. Acesso em: 29 abr. 2020.

DOIA, Alexandre Crispim Pires. Jogos eletrônicos: formação e compulsão do indivíduo na contemporaneidade. 2017. 100p. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

DONADEL, Tamara Biasi. **Mundo Acelerado, crianças aceleradas: sem tempo de brincar e se-movimentar**. 2017. 84p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard**. Trad. Mateus Araújo Silva. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 290-299, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a09v1235.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann. **(Des)encontros de gerações no século XXI: experiências de crianças e adultos com as mídias e as novas tecnologias na cultura contemporânea**. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/890>. Acesso em: 26 out. 2020.

FERREIRA, Marluci Guthiá. **A cultura lúdica das crianças contemporâneas na sociedade multitela: o que revelam as vozes de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil**. 2013. 401 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_608efa86fd20039be1a9ed1269695f18. Acesso em: 26 out. 2020.

FORTUNA, Tânia Ramos. Cultura lúdica na era digital: efeitos no comportamento infantojuvenil. **Em aberto**, Brasília, v. 31, n. 102, p. 165-175, maio/ago. 2018. Disponível

em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3692>. Acesso em: 28 jan. 2020.

FREIRE, Paulo et al. **Vivendo e aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. v. 14. Tradução: P. C. de Souza. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GADAMER, Georg. **Philosophie de la santé**. Paris: Éd. Grasset Mollat, 1998.

GATTI, Luciano. Exercícios do Pensamento. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, n. 85, p. 261-270, 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002009000300012>
Acesso em: 07 jan. 2020.

HABOWSKI, Adilson C.; CONTE, Elaine; MARCHESE, Edson. O Uso da Ritalina para o Tratamento da Hiperatividade da Infância: as tecnologias digitais neste cenário. In: **Anais... IV SIPASE [recurso eletrônico]: Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: a construção da profissionalidade docente: a pessoa em formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. v. 4. p. 1-10. Disponível em:
<https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/3.pdf>
Acesso em: 11 dez. 2020.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. Resenha: Feenberg, Andrew. Entre a razão e a experiência: ensaios sobre tecnologia e modernidade. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 24, p. 1-7, 2019. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/7388>. Acesso em: 11 dez. 2020.

HABOWSKI, Adilson Cristiano. **Teoria Crítica da Tecnologia e Educação**: desafios contemporâneos. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em:
<http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1249/1/achabowski.pdf> . Acesso em: 26 out. 2020.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine (Org.). **Imagens do pensamento**: sociedade hipercomplexa e educação remota. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020a. DOI:

<https://www.pimentacultural.com/imagens-pensamento>

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; TREVISAN, Amarildo. Luiz. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-15, 2019. DOI: 10.1590/es0101-73302019218349 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100802&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 out. 2020.

HABOWSKI, Adilson Cristiano. **Tecnologias e Educação: conhecer o outro lado**. Curitiba: Appris, 2020, 153 p.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine (Org.). **Crianças e Tecnologias: influências, contradições e possibilidades formativas**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020b. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/criancas-tecnologias> Acesso em: 17 fev. 2021.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HERMANN, Nadja. Educação e diversidade. **Roteiro**, Joaçaba, edição especial, p. 13-24, 2014.

INACIO, Cláudia Oliveira et al.. Infância e tecnologias: desafios e relações aprendentes. **Textura**, Canoas, v. 21, p. 37-58, 2019. DOI: 10.17648/textura-2358-0801-21-46-4542. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/4542/3399>. Acesso em: 29 abr. 2020.

KUNZ, Elenor; BURCKARDT, Eduarda Virgínia; DONADEL, Tamara Biasi. Brincar e Se-Movimentar de Crianças: Estudos, Pesquisas, Alertas e Revelações Continuum. In: KUNZ, Elenor (org.). **Brincar e Se-Movimentar: tempos e espaços de vida das crianças**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.

LEVIN, Esteban. **Rumo a uma infância virtual?: A imagem corporal sem corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOUREIRO, Carla Cristiane. **"Eu aprendo a brincar de mais coisas que eu não sabia!"** Crianças e Videogames numa brinquedoteca escolar. 250p. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182587>. Acesso em: 24 abr. 2020.

MITROVITCH, Carolina. **Experiência e Formação em Walter Benjamin**. 128p. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92327/mitrovitch_c_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 jan. 2020.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**. Flamboyant: São Paulo, 1965.

NOGARO, Arnaldo; JUNG, Hildegard S.; CONTE, Elaine. Infância: desaparecimento ou metamorfose? **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, v. 18, p. 745-765, 2018. DOI: <http://doi.org/10.20396/rho.v18i3.8652022>

OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes. Adolescência, internet e tempo: desafios para a Educação. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 283-298, abr./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47048>.

OLIVEIRA, Erika Maria de. **Infâncias Tecnologias: relações imbricadas na era digital**. 191p. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://bdtd.unifal-g.edu.br:8443/handle/tede/1381>. Acesso em: 29 abr. 2020.

OURIQUE, Maiane Liane Hatschbach; LAGE, Lucas da Costa; BUENO, Tamara Insauriaga. Infâncias Conectadas Na Pandemia De Covid-19: construções emergentes na educação infantil. **Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco**, v. 10, n. 22, p. 600-628, 2020. Disponível em: <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1260> Acesso: 13 dez. 2020.

PIMENTA, Arlindo C. **Sonhar, brincar, criar, interpretar**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

PUGENS, Natália de Borba; HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. (2018). Os processos de ensino atravessados pelas Tecnologias Digitais. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, v. 5, n. 3, p. 496-509, nov. 2018. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/371>. Acesso em 08 de dez. 2020.

PUGENS, Natália de Borba; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Educar pela Pesquisa: entraves à formação de professores na Educação Infantil. **Textura**, Canoas, v. 22, n. 51, p. 339-360, jul/set 2020. DOI: 10.17648/textura-2358-0801-v22n51-5437 Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5437>. Acesso em: 08 dez. 2020.

PUGENS, Natália de Borba; HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. Pedagogia científica na educação infantil: pressupostos montessorianos. **InterSaberes**, v. 13, p. 354-368, 2019. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1379/0>. Acesso em 08 dez. 2020.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como fenômeno social. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p.777-792, set./dez. 2010. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/147/146>. Acesso em: 02 maio 2020.

SALGADO, Mara. Corpo, Técnica e Jogo na Infância: notas da Teoria Crítica de Theodor W. Adorno. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 1- 27, jan. 2019. Doi: 10.12957/childphilo.2019.36602

SANTOS, Cristiele Borges dos; PUGENS, Natália Borba; AVELINO FILHA, Bernadeth Vital; CONTE, Elaine. Um diálogo crítico sobre educação, crianças e pesquisas recentes.

REVASF - Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, v. 10, p. 374-400, 2020.

SANTOS, Cristiele Borges; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Pedagogia das imagens na educação infantil: mini-histórias e a documentação pedagógica. **Educação Em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p.1-16, 2019. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i.8127

SARMENTO, Manuel J.. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, vol. 12, n. 21, 51-69, 2003.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SEKKEL, Marie Claire. O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott. **Psicologia USP**, v. 27, n. 1, p. 86-95, 2016.

SOARES NETO, José Fernando Pontes. A saúde entre norma social e vivido subjetivo: Winnicott e Gadamer. In: SOARES NETO, José Fernando Pontes (org.). **Winnicott e seus interlocutores**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007. p. 345-362.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis**. 2019. 471 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_fd86692056652a063c1336d2f3b103d9. Acesso em: 24 out. 2020.

TOLFO, Jessica Comoretto. **Pressão e tecnologia na infância: o brincar e se-movimentar e a incessante forma de expressão em um mundo acelerado**. 2019. 85p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFESM_41ce473066163a9b5978a02823a8457e. Acesso em: 29 out. 2020.

TÜRCKE, Christoph. Hipertexto. In: DURÃO, Fábio A.; ZUIN, Antônio A. S.; VAZ, Alexandre F. **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 29-38.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Tradutores: Antônio A. S. Zuin. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2010a.

TÜRCKE, Christoph. Vício e fundamentalismo. In: ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, L. C. & GOMES, L. R. (orgs.). **Teoria Crítica e formação cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-13.

TÜRCKE, Christoph. “**Não se pode conceber mais nenhuma ideia clara**”. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Entrevista concedida a Christiane Hoffmann. Trad. José Pedro Antunes. 27 de maio de 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14098762-Nao-se-pode-conceber-mais-nenhuma-ideia-clara.html>. Acesso: 23 nov. 2020.

TÜRCKE, Christoph. **Filosofia do sonho**. Ijuí: Unijuí, 2010b.

TURKLE, Sherry. Ninguém mais quer conversar? **El País**, [online], 9 nov. 2015. Disponível em:

http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/04/tecnologia/1446650640_828874.html?id_externo_rs_oc=FB_BR_CM&fbclid=IwAR3UV5LSGxTb1F-0Auk6LNbZkFYRH3U9VLMXz5zsd8EdrsweJ3J2SEBFIIJs_ Acesso em: 27 jan. 2020.

TURKLE, Sherry. Diálogo com Sherry Turkle: A memória na tela. In: CASALEGNO, Federico. **Memória cotidiana: comunidades e comunicação na era das redes**. Trad. Adriana Amaral; Francisco Rüdiger e Sandra Montardo. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 287-304.

VAZ, Alexandre. Marcas do corpo escolarizado, inventário do acúmulo de ruínas: sobre a articulação entre memória e filosofia da história em Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda (org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 35-56.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, Donald Woods. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, Donald Woods. O conceito de indivíduo saudável. In: WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa**. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2011. p. 3-22.